



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

NEIL ARMSTRONG FRANCO DE OLIVEIRA

**JORNAL-LABORATÓRIO:
DAS INTERVENÇÕES DIDÁTICAS DO PROFESSOR-EDITOR À
PRODUÇÃO ESCRITA DO ALUNO-JORNALISTA**

Londrina - PR
- 2010 -

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina – UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Elvira Lopes Nascimento

Bolsa: CAPES

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

048j Oliveira, Neil Armstrong Franco de
Jornal-laboratório : das intervenções didáticas do professor-editor à produção escrita do aluno-jornalista / Neil Armstrong Franco de Oliveira. -- Maringá, 2010.
344 f. : il. color., figs., tabs., retrs., mapas

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Elvira Lopes Nascimento.
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Londrina, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2010.

1. Jornal-laboratório. 2. Gêneros textuais. 3. Gêneros jornalísticos. 4. Formação jornalística. 5. Ferramentas didáticas - Desenvolvimento da escrita. 6. Produção textual. I. Nascimento, Elvira Lopes, orient. II. Universidade Estadual de Londrina. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDD 22.ed. 401.4

Comissão Julgadora
Tese para a obtenção do Grau de Doutor

Presidenta e Orientadora: Prof^a. Dr^a. Elvira Lopes Nascimento

Examinador 1: Prof. Dr. Marcos Antonio Rocha Baltar

Examinador 2: Prof. Dr. Paulo César Boni

Examinador 3: Prof. Dr. Núbio Delanne Ferraz Mafra

Examinador 4: Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Lopes Cristovão

Londrina, 2010.

Nossas palavras, nós as tomamos da boca dos demais.

Bakhtin

A minha mãe,
a verdadeira mestra,
a sua forte presença.

AGRADECIMENTOS

À orientadora, Prof^a Dr^a Elvira Lopes Nascimento, pelo incentivo, críticas e sugestões para a realização dessa pesquisa.

À professora e jornalista Rosane Barros, por sua disponibilidade e disposição, por me deixar “invadir” a privacidade de seu espaço e seu momento com os alunos.

Aos Professores Doutores Marcos Antonio Rocha Baltar, Núbio Delanne Ferraz Mafra, Paulo César Boni, Vera Lúcia Lopes Cristovão, pela leitura, observações, sugestões, contribuições fundamentais por ocasião do exame de qualificação.

Aos secretários do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, em especial à Rosely, Durva e Rosane, a atenção e disponibilidade.

Ao Centro Universitário de Maringá – CESUMAR, por me conceder trânsito livre para o desenvolvimento da pesquisa, em especial à coordenadora do curso de Comunicação Social, Cibele Abdo Rodella.

Aos alunos do curso de Comunicação Social, habilitação Jornalismo, pela colaboração com a pesquisa, sobretudo, ao disponibilizarem os textos produzidos.

*À amiga, Prof^a Dr^a Livia Suassuna,
pelas dicas de leitura, quando da
elaboração do projeto de pesquisa.*

*Ao Prof. Dr. Renilson José Menegassi,
pelas discussões bakhtinianas e
vygotskyanas, que contribuíram para a
elaboração do projeto de pesquisa.*

*Ao grupo de pesquisa Interação e escrita,
da UEM, pelas leituras e discussões que
auxiliaram na construção do projeto de pesquisa.*

*Aos professores-editores Osmani Costa, da
UEL, Marcia Marques e Solano Nascimento, da UnB;
Renato Ferraz, do Uniceub; Sérgio de Sá, da UCB e
Daniela Goulart, do IESB, por tão prontamente
concederem tempo e espaço para entrevistas, vozes
essenciais para o prosseguimento da pesquisa.*

Aos colegas professores do Cesumar e da Fafijan.

*Aos meus pais, Waldelino e Marisa;
aos meus irmãos, Lien, Migu, Durval e
Michele; aos meus sobrinhos – Matheus, Fer,
Milene, Henrique e Bia – pela força, carinho
e compreensão em todos os momentos.*

*A minha família, sempre tão carinhosa
e na torcida. Em especial à vó Francisca,
tia Marina, tia Arinha, prima Andréia, Carla,
Cris, Tônico e Edson.*

*Aos amigos Flávia, Cláudia Hila, Lilian, Renata,
Paulinha, Juliano, Ângela, César, Walter, Rosane,
André, Pedro, Alezinha, Lenisson, Sandro, Zé Pedro,
Roberta, Marisa, Guto, Chris, Bel, Cleber, Paulo, Lucas,
Larry, Fabielle, Raul, Xandão, Audrey, Sônia, Rosa,
Fábio, Talita e Luciano. Um muitíssimo obrigado!!!*

*À Ana Paula e Leilla, pelas
versões do resumo em inglês e francês, respectivamente.*

*Às amigas Flávia e Cláudia Hila,
pelas trocas de ideias para o prosseguimento da pesquisa.*

*À Flávia, presente
em vários momentos, com sua sempre
disponibilidade para os socorros necessários,
sobretudo na parte logística, mesmo vivendo
simultaneamente sua fase de doutoramento.*

*Às colegas de pós-graduação, Arelis,
Ana Paula Mendonça, Claudia Gatti, Eliana Barros,
pelos momentos de estudo e de descontração.*

*À Mariana, por “compreender” que era
necessário dividir o pai com a pesquisa, em fase
de concentração exigida para este percurso
investigativo; e à Margarida, por zelar tão
carinhosamente por nossa pequenina.*

*Aos amiguinhos Cacau, Otto,
Elohra, Rafael, Sophia, Duda, Ana Clara, Murilo,
Miguel, Maria Eugênia, Ana Júlia, Ana Livia,
Joshua e João Pedro, por me proporcionarem
instantes de brincadeiras e descontração,
próprios do universo infantil.*

e

*À CAPES,
por proporcionar a caminhada para o
meu crescimento profissional.*

RESUMO

A presente pesquisa, sob a tutela da Linguística Aplicada, investiga a atividade docente de uma professora-editora e a produção escrita de alunos-jornalistas, no trabalho realizado para um jornal-laboratório, em curso de Comunicação Social, habilitação Jornalismo. No que tange aos recursos para o agir dos profissionais desse campo da comunicação humana, são vários os gêneros textuais utilizados como ferramentas semiológicas que implicam capacidades de linguagem para a realização da atividade do profissional da área. Assim, conhecer os gêneros textuais e dominá-los torna-se prerrogativa para o jornalista no cumprimento do seu ofício. Com base nos conceitos de *campo* e *habitus* de Bourdieu, de *gêneros discursivos* de Bakhtin, de *atividade* e *ação* de Leontiev e nos aportes do Interacionismo Sociodiscursivo proposto por Bronckart para compreensão das atividades didáticas e análise de textos, direcionamos nosso olhar para o espaço de emergência de ações de simulação da prática jornalística. Como procedimento de pesquisa, buscamos conhecer a realidade da formação profissional do jornalista, mais especificamente, o papel do jornal-laboratório como ferramenta didático-pedagógica de iniciação à dinâmica das redações de jornais impressos. A pesquisa demandou observações de aulas para diagnosticarmos o encaminhamento teórico-metodológico adotado pela professora-editora na condução dos trabalhos no órgão laboratorial, no que diz respeito às formas de intervenção didática, bem como acompanhou o processo de produção escrita por parte dos alunos-jornalistas, baseada nos mais diversos gêneros textuais jornalísticos, informativos e opinativos. Adotamos a abordagem sócio-histórica para a pesquisa em Ciências Humanas como perspectiva metodológica, a fim de destacar a participação ativa dos sujeitos envolvidos no processo e as diferentes vozes que emergiram no percurso investigativo. Dessa forma, além do material coletado a partir das observações das aulas e da produção dos textos para o jornal-laboratório, realizamos entrevistas com professores-editores de órgãos laboratoriais de outras instituições, estabelecemos diálogo constante com a professora-editora e aplicamos questionário aos alunos-jornalistas. Como resultado, constatamos que o jornal-laboratório é espaço de emergência para o trabalho com a técnica jornalística e, também, ferramenta didático-pedagógica para mediar os processos de apropriação dos instrumentos semióticos necessários no agir profissional do jornalista, visando a uma aprendizagem menos mecânica e menos modelar, a partir de perspectiva de produção escrita sociodiscursivamente significativa.

Palavras-chave: Jornal-laboratório; Gêneros textuais; Gêneros jornalísticos; Formação jornalística; Ferramentas didáticas para o desenvolvimento da escrita; Produção Textual.

RÉSUMÉ

La présente recherche, sous la tutelle de la Linguistique Appliquée, étudie les activités d'un professeur-éditeur et la production écrite des élèves-journalistes, à travers le travail réalisé pour un centre de développement en journalisme, pour la filière de Communication Sociale, habilité en journalisme. Dans le champs d'action des professionnels du journalisme, il existe plusieurs genres textuels qui sont utilisés comme outils sémiologiques et qui influent sur les capacités de langage pour la réalisation de l'activité dans ce domaine professionnel. Les connaître et les dominer devient pour les journalistes une obligation dans l'exercice de leur métier. Basé sur les concepts du *champ* et *habitus* de Bordieu, des genres discursifs de Bakhtin, de l'activité et de l'action de Leontiev et sur les bases théoriques de l'Interactionisme Socio-discursif pour la compréhension des activités didactiques et de l'analyse de textes proposés par Bronckart, nous avons recherché le travail réalisé par un professeur-éditeur et par des élèves-journalistes, dans un centre de développement journalistique (laboratoire) une situation qui constitue un espace d'urgence des actions simulées de la pratique journalistique. Tout cela comme procédure de recherche, nous avons fait l'effort de connaître la réalité de la formation journalistique, plus spécifiquement, le rôle du centre de développement (laboratoire) comme outil didactique et pédagogique de l'initiation à la dynamique des rédactions des journaux édités. En ce qui concerne les formes d'interventions didactiques, la recherche a demandé plusieurs observations en salle de classe pour que nous puissions diagnostiquer le cheminement théorique et méthodologique adopté par le professeur-éditeur pour la direction des activités dans le centre de développement (laboratoire). Elle a aussi accompagné le processus de production écrite de la part des élèves journalistes, basé sur une diversité des genres textuels journalistiques, d'information et d'opinion. Nous avons adopté l'approche socio-historique pour la recherche en Sciences Humaines comme perspective méthodologique, afin de souligner la participation active des sujets mêlés au processus et aux différentes voies qui ont émergées dans le parcours de la recherche. En dehors de cela, et à partir du matériel collecté pendant l'observation en salle de classe, et de la production de textes journalistiques pour le centre de recherche, nous avons pu réaliser des interviews avec des professeurs-éditeurs de divers organes laboratoires et nous avons pu établir le dialogue constant avec le professeur-éditeur pour faciliter l'application de notre questionnaire aux élèves journalistes. Nous avons constaté, au final, que le centre de développement (laboratoire) est l'espace d'urgence des activités de travail avec la technique journalistique et aussi, un outil didactique et pédagogique pour intervenir dans les processus d'appropriation des instruments sémiotiques nécessaires pour l'activité professionnel d'un journaliste, en ayant pour objectif un apprentissage moins mécanique et moins modélisé, à partir de la perspective de production écrite un peu plus significative sur le plan sociodiscursif.

Mots-clef: Centre de développement journalistique; Genres textuels; Genres journalistiques; Formation journalistique; Outils didactiques pour le développement de l'écrit; Production textuelle.

ABSTRACT

This paper investigates, according to applied linguistics, the activity of an editor-teacher and the written production of journalist-students in a laboratory-newspaper in a social communication course. There is a great variety of text genres that people work in a social communication area use as semiological tools. Therefore they must know how to identify and use each of them in order to do their work properly. The concepts of *habitus* by Bourdieu, *discursive genres* by Bakhtin, *action and activity* by Leontiev and the *Socio-discursive Interacionalism* by Bronckart were used in this research in order to make a comprehension of the didactical activities and text analysis. As a part of the research, the reality of the journalist formation was understood and the role of the laboratory-newspaper as a pedagogic-didactical tool as well. Some classes were watched in order to identify the methodologic-theoretical procedures the teacher used in the laboratory when helping the students to prepare their texts, based on the variety of information, based on opinion and journalistic texts. Socio-historical approach was used as methodological perspective in order to identify the involvement of the participants and the different ideas that occurred in the process. Besides the material collected to the research some interviews with editor-teachers were done and the students answered a questionnaire. As a result of this paper we concluded that the laboratory-newspaper is a place where journalistic techniques are worked out as a pedagogic-didactical tool to mediate the process of semiological appropriation, needed by a journalist. A less mechanical writing act was observed in a socio-discursive meaningful view.

Key words: Laboratory-newspaper; Text genres; Journalistic genres; Journalistic formation, Didactical tools for the writing development; Text production.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	- Esquema espacial de Jakobson para o ato de comunicação.....	100
Figura 2	- Esquema da tripolaridade do instrumento.....	130
Figura 3	- O jornal-laboratório como instrumento na mediação professora- editora e aluno-jornalista.....	169
Figura 4	- Esquema da atividade tripolar para a intervenção didática nas aulas teóricas.....	237
Figura 5	- Esquema da atividade tripolar de regulação da atividade de produção textual.....	246
Figura 6	- Momento de correção e avaliação dos textos produzidos para mais uma edição do <i>Matéria Prima</i>	248
Figura 7	- Esquema da atividade tripolar das discussões interativas sobre os textos escritos.....	273

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	- Reprodução do quadro 1.1 (CAMPS, 2006, p. 15).....	31
Quadro 2	- Conjunto de informações e dados coletados para o desenvolvimento da pesquisa.....	52
Quadro 3	- Síntese da relação <i>formação jornalística e prática jornalística</i> em diferentes países, dos cinco continentes.....	83
Quadro 4	- Excertos das competências que possuem relação com a noção de gênero textual e capacidades de linguagem, de acordo com o quadro do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), aporte teórico para a análise das ações da professora-editora e da produção dos alunos-jornalistas, no jornal-laboratório.....	91
Quadro 5	- Classificação dos gêneros jornalísticos proposta por Beltrão, segundo Melo (1994).....	107
Quadro 6	- Gêneros textuais produzidos pelos alunos-jornalistas no <i>MP</i>	123
Quadro 7	- Esquema que representa o percurso realizado pelos gêneros do campo jornalístico ao jornal-laboratório.....	137
Quadro 8	- Tipos de vozes propostos pelo ISD. Fonte: Bronckart (1999, 326-329).	160
Quadro 9	- Classificação proposta pelo ISD para as modalizações. Fonte: Bronckart (1999, p. 333-336).....	164
Quadro 10	- Conjunto de perguntas para a entrevista com o professor-editor do curso de Jornalismo da UEL.....	183
Quadro 11	- Conjunto de perguntas para o questionário dirigido à professora-editora do jornal <i>Campus Online</i> do curso de Jornalismo da UnB.....	194
Quadro 12	- As funções do jornal-laboratório <i>Matéria Prima</i>	207
Quadro 13	- Jornais-laboratório e a principal característica de cada órgão dentro dos respectivos cursos e instituição.....	214
Quadro 14	- Jornais-laboratório cujos trabalhos conhecemos <i>in loco</i>	215
Quadro 15	- Síntese de informações que se destacaram na interação professora-editora e alunos-jornalistas, via troca de mensagens por correio eletrônico.....	246
Quadro 16	- Critérios que compõem a correção e a avaliação dos textos do jornal <i>Matéria Prima</i>	251
Quadro 17	- Resultado das intervenções da professora-editora na correção e avaliação dos textos no <i>MP</i>	277

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	- Operações linguístico-discursivas mobilizadas pelo agente-produtor do texto BAI.....	284
Tabela 2	- Operações linguístico-discursivas mobilizadas pelo agente-produtor do texto REP-A.....	290
Tabela 3	- Operações linguístico-discursivas mobilizadas pelo agente-produtor do texto REP-B.....	294
Tabela 4	- Operações linguístico-discursivas mobilizadas pelo agente-produtor do texto ENT.....	302
Tabela 5	- Operações linguístico-discursivas mobilizadas pelo agente-produtor do texto ART.....	307
Tabela 6	- Operações linguístico-discursivas mobilizadas pelo agente-produtor do texto CRO.....	312
Tabela 7	- Operações linguístico-discursivas mobilizadas pelo agente-produtor do texto CRI.....	316
Tabela 8	- Operações linguístico-discursivas mobilizadas pelo agente-produtor do texto DES.....	320

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALTER	Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Companhia de Eletrecidade de Brasília
CESUMAR	Centro Universitário de Maringá
CPI	Comissão Parlamentar de Inquérito
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DVDA	Discurso na Vida e Discurso na Arte
ECA	Escola de Comunicações e Artes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
FNPJ	Fórum Nacional dos Professores de Jornalismo
IDD	Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado
IELUSC	Instituto Superior e Centro Educacional Luterano
IES	Instituição de Ensino Superior
IESB	Instituto de Ensino Superior de Brasília
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LA	Linguística Aplicada
LAEL	Grupo de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MP	Jornal Matéria Prima
NJSR	Notícias do Jardim São Paulo
ONG	Organização Não Governamental
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PUC	Pontifícia Universidade Católica
Renoi	Rede Nacional de Observatórios de Imprensa
STF	Superior Tribunal Federal
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UCB	Universidade Católica de Brasília
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UnB	Universidade de Brasília
Uniceub	Centro Universitário de Brasília
Unifiam	Centro Universitário Alcântara Machado
Unimep	Universidade Metodista de Piracicaba
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	19
CAPÍTULO I - A PESQUISA CIENTÍFICA NA ABORDAGEM SÓCIO-HISTÓRICA: DO UNIVERSO PESQUISADO À QUESTÃO METODOLÓGICA.....	28
1.1 As pesquisas sobre produção textual na escola e na formação jornalística.....	28
1.2 Perspectiva sócio-histórica para a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.....	33
1.2.1 O olhar sobre o campo de pesquisa e seus sujeitos.....	36
1.3 A coleta de informações e dados.....	43
1.3.1 Os diálogos sobre jornais-laboratório.....	44
CAPÍTULO II - O CAMPO JORNALÍSTICO E A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL JORNALISTA.....	54
2.1 O conceito de campo em M. Bakhtin e P. Bourdieu.....	58
2.1.1. O campo jornalístico.....	66
2.1.2. O <i>habitus</i> no campo jornalístico.....	72
2.2 A formação profissional do jornalista.....	78
2.2.1 O jornal-laboratório: ferramenta didático-pedagógica na formação jornalística.....	94
CAPÍTULO III - OS GÊNEROS TEXTUAIS DO JORNAL-LABORATÓRIO <i>MATÉRIA PRIMA</i>	99
3.1 Gêneros discursivos na perspectiva bakhtiniana.....	102
3.2 Gêneros textuais no campo jornalístico.....	105
3.3 Os gêneros textuais no jornal-laboratório <i>Matéria Prima</i>	108
3.3.1 Notícia.....	108
3.3.2 Reportagem.....	110
3.3.3 Crítica de mídia.....	112
3.3.4 Crônica.....	116
3.3.5 Editorial descritivo.....	117
3.3.6 Artigo de opinião.....	118
3.3.7 Entrevista.....	120
3.3.8 Comentário do leitor.....	121

CAPÍTULO IV – INTERVENÇÕES DIDÁTICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE CAPACIDADES DE LINGUAGEM NA APROPRIAÇÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS JORNALÍSTICOS.....	125
4.1 Princípios do Interacionismo Sociodiscursivo.....	125
4.2 A noção de instrumento para a atividade de ensino e aprendizagem.....	127
4.3 Os gêneros textuais como instrumentos semióticos.....	132
4.4 Atividade de ensino: o trabalho do professor.....	139
4.4.1 Atividade e ação de linguagem nas intervenções didáticas da professora-editora.....	142
4.5 Capacidades de linguagem: a produção textual dos alunos-jornalistas.....	151
4.5.1 Capacidades de ação: a produção de linguagem situada.....	152
4.6 Capacidades linguístico-discursivas: os mecanismos de textualização e de enunciação.....	156
4.6.1 Mecanismos de textualização: conexão e coesão nominal e verbal.....	156
4.6.2 Mecanismos de enunciação: as vozes e a modalização.....	159
4.6.2.1 Vozes.....	159
4.6.2.2 Modalizações.....	163
CAPÍTULO V - AVALIAÇÃO DO JORNAL-LABORATÓRIO COMO FERRAMENTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA PARA A FORMAÇÃO JORNALÍSTICA.....	168
5.1 Relatos de experiências com jornais-laboratório.....	170
5.2 O diálogo com professores-editores de jornais-laboratório.....	182
5.3 O jornal-laboratório <i>Matéria Prima</i>	204
5.4 Considerações acerca do papel do jornal-laboratório para a formação jornalística	211
CAPÍTULO VI - AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE DE ENSINO DA PROFESSORA-EDITORIA NO JORNAL-LABORATÓRIO <i>MATÉRIA PRIMA</i>.....	218
6.1 As intervenções didáticas do jornal-laboratório.....	219
6.2 As intervenções didáticas na regulação da atividade do aluno de produção textual.....	237
6.3 As intervenções didáticas no processo de correção e avaliação dos textos.....	247
6.3.1 As discussões interativas no processo de correção e avaliação dos textos.....	254
6.4 Considerações acerca das intervenções didáticas da professora-editora.....	273

CAPÍTULO VII - AVALIAÇÃO DAS CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOS ALUNOS-JORNALISTAS NA PRODUÇÃO TEXTUAL PARA O JORNAL-LABORATÓRIO <i>MATÉRIA PRIMA</i>	278
7.1 A produção escrita no jornal-laboratório <i>MP</i>	279
7.2 Notícia (Bairro).....	280
7.3 Reportagem.....	287
7.3.1 Reportagem A.....	287
7.3.2 Reportagem B.....	292
7.4 Entrevista.....	299
7.5 Artigo de opinião.....	303
7.6 Crônica.....	309
7.7 Crítica de mídia.....	313
7.8 Editorial descritivo.....	318
7.9 Considerações acerca da produção escrita dos alunos-jornalistas.....	321
CONSIDERAÇÕES FINAIS	324
REFERÊNCIAS	332
ANEXOS	345
ANEXOS I – Conjunto de documentos prescritivos e normativos oficiais.....	346
ANEXOS II – Conjunto de documentos prescritivos e normativos institucionais.....	371
ANEXOS III – Questionários.....	385

INTRODUÇÃO

*Somente somos iguais
no plano teórico e abstrato;
no plano empírico, cada um de nós
ocupa lugar singular e único.*

Bakhtin

Fazemos de nossas palavras iniciais as palavras de Freitas (2003b, p. 286): “ao iniciar esta apresentação considero importante explicitar o lugar de onde falo”. Há quase uma década fomos professores de Linguística e Língua Portuguesa do curso de Comunicação Social, do Centro Universitário de Maringá (CESUMAR). Diante de algumas dificuldades demonstradas pelos acadêmicos em relação a questões inerentes à língua (leitura, escrita e gramática) e que pressupúnhamos trazerem-nas dos ensinamentos Fundamental e Médio, começamos uma reflexão sobre como esses mesmos alunos estavam superando essas adversidades e, ao mesmo tempo, apropriando-se de saberes específicos para as práticas de linguagem próprias do campo jornalístico. Tratava-se de futuros profissionais, que teriam como instrumento de trabalho a linguagem e os gêneros textuais do campo da comunicação de que fariam parte.

Podemos afirmar que nossa experiência com o ensino de Língua Portuguesa (LP) na escola básica respaldou-nos para chegarmos a algumas constatações, mesmo correndo o risco de adotarmos um discurso generalista e repetitivo. Afinal, quantas são as pesquisas, sob a tutela da Linguística Aplicada (LA), que já investigaram e diagnosticaram certa ineficiência do ensino e aprendizagem da língua materna, assim como o baixo aproveitamento dos alunos quanto às habilidades de leitura, de escrita e conhecimento gramatical? Mesmo que nossa intenção seja a de evitar o mero denunciamento, para suscitar a discussão a que nos propusemos, dificilmente conseguiríamos nos manter em silêncio nesse aspecto. Ponto positivo é que esse discurso já começa a se afastar do campo acadêmico, ao enxergar que não se torna nada profícuo apenas apontar os problemas relacionados ao ensino e aprendizagem da língua materna. Muitas pesquisas e pesquisadores, ligados à LA, buscam, a partir de teorias

consolidadas ou em construção, apontar novos – nem, por isso, totalmente desconhecidos – caminhos para o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa.

Nossa investigação não direcionou o olhar para a escola básica, mesmo sabendo que dela vieram alguns dos sujeitos investigados¹: alunos de um curso de Comunicação Social, com habilitação em Jornalismo. Sabemos que até ingressarem no ensino superior, a prática de escrita, para a maioria, limitou-se a uma ou outra modalidade textual. Essas modalidades sobressaem no contexto escolar como as únicas espécies de texto de domínio dos alunos – ao menos, domínio em termos de conhecimento de suas estruturas e características. Tal limitação tem sido uma das maiores constantes na prática de sala de aula. A impressão, sobretudo para o aluno, é a de que só existem a narração e a dissertação, textos que, sabemos, não são aqueles encontrados no dia-a-dia, em circulação social. Alguns estudiosos até tratam, por exemplo, a dissertação como gênero textual a ser utilizado em situações dialógicas e interativas definidas, como é o caso das provas de redação de vestibulares e exames nacionais. Porém, há uma visão, se não podemos julgá-la cômoda, mas bastante conservadora e tradicional que norteia a prática pedagógica da produção de texto. Talvez, por isso, a dificuldade do aluno ingressante em Jornalismo em adaptar-se a uma nova realidade de escrita, determinada pelas características de uma linguagem de um campo da comunicação humana específico: o jornalístico. Prova de que ainda vivemos certa tradição no ensino e aprendizagem da língua materna é a permanência do texto dissertativo na prova de redação no novo formato do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), mesmo sendo exame respaldado por documentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases para a educação (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que preconizam o trabalho com a diversidade de textos em sala de aula na escola básica.

Até não devemos nos privar de reconhecer que a escola tem a presença de uma diversidade de textos para o ensino de gramática, de leitura e de produção textual. Só que no caso da produção, o que poderia ser uma atividade de escrita para o estudante explorar *o que dizer* e *a quem dizer*, o foco de atenção ainda é, na maioria das vezes, *como dizer*, ou seja, o ensino centra-se ainda na escrita a partir das sacralizadas tipologias textuais: descrição, dissertação e narração. Dificilmente fazem os alunos

¹ Na época de implantação do curso (1998), o corpo discente era praticamente formado por profissionais do mercado sem formação jornalística ou por profissionais formados em outras áreas, buscando uma segunda graduação. Esse perfil começou a se modificar com a presença cada vez maior de alunos provenientes do Ensino Médio, de escolas públicas e particulares.

identificarem e assimilarem as características de gêneros textuais dos mais diferentes campos da linguagem. Por isso, tendo contato com alunos nas séries iniciais da habilitação de Jornalismo, não foi difícil percebermos que, para alguns, a noção de produção escrita ainda passava por aquilo que tiveram nos anos escolares: produzir quase sempre em uma das tipologias, como se tudo se construísse no esquema *introdução, desenvolvimento e conclusão*, não importando as características do gênero textual que emerge na situação de escrita. Supostamente, por essa razão, existe alguma dificuldade, por exemplo, de esses mesmos alunos entenderem que a notícia se compõe pelo lide e desenvolvimento², e que a reportagem constrói-se a partir da “pirâmide invertida”, isto é, da informação mais para a menos relevante, no aprofundamento do fato noticioso. Isso para citar apenas alguns gêneros, que são objetos de ensino na formação jornalística, e que farão parte do rol de textos a serem produzidos na prática profissional.

Destacamos, também, a concepção de linguagem, ainda adotada e repassada aos alunos, seguindo o esquema da comunicação de Jakobson, que não prevê a interação. Talvez por isso os alunos de Jornalismo assumam uma postura quase ingênua de que estão a serviço apenas da informação, não levando em conta o papel do outro no processo interlocutivo. Ao considerar o caráter enunciativo da linguagem, Mikhail Bakhtin tece críticas ao modelo de comunicação que pressupõe um emissor dirigindo-se a um receptor passivo. Para o pensador russo, tanto o falante como o ouvinte, nos diferentes campos da comunicação humana, possuem papel de sujeitos ativos, postulado básico a que denomina dialogismo. Então, para ele, sai de cena o famoso esquema espacial do emissor e receptor para dar lugar ao princípio da responsabilidade.

Por se tratar de ensino e aprendizagem e a partir da concepção interacionista da linguagem, três autores e seus seguidores, inevitavelmente, fundamentaram nossa pesquisa: Vygotsky e seus pressupostos relacionados ao desenvolvimento cognitivo, como os de mediação e internalização; Bakhtin, com sua teoria enunciativo-discursiva e dos gêneros discursivos; e Bronckart, com os conceitos de atividade e ação de linguagem nas interações sociais com base nos textos. A partir da teoria em construção desse último, aliadas ao interacionismo vygotskyano, buscamos fundamentos na didática das línguas dos pesquisadores inseridos no quadro o Interacionismo Sociodiscursivo do

² Na notícia, lide e desenvolvimento são partes da construção composicional do gênero. As informações no lide devem ser respostas às perguntas quem, o que, quando, como, onde e por quê. E o desenvolvimento se forma por proposições adicionais sobre algumas das respostas dadas às perguntas do lide.

Grupo de Genebra, com destaque, também, para J. Dolz e B. Schneuwly.

Conforme afirmamos, com o trabalho no magistério para a formação de profissionais do Jornalismo, iniciamos uma reflexão sobre o ensino da Língua Portuguesa e o papel da linguagem na prática desses profissionais. A reflexão construiu-se a partir da necessidade de conhecer as características da linguagem na área da Comunicação, para que pudéssemos adaptar o ensino da LP à formação de jornalistas – como veremos no **capítulo um**, intitulado “A pesquisa científica na abordagem sócio-histórica: do universo pesquisado à questão metodológica”. Reconhecíamos, à época, com bastante naturalidade, nossa falta de desenvoltura para uma abordagem de especificidades da linguagem jornalística, o que só motivou nossa incursão ao universo da formação do jornalista. Com uma investigação de caráter qualitativo, com participação ativa de pesquisador e pesquisados, interessamo-nos mais pela busca da compreensão do processo de ensino e aprendizagem para essa formação (a atividade de ensino da professora-editora e a apropriação dos gêneros textuais jornalísticos pelos alunos-jornalistas) do que mesmo pelo produto, os textos elaborados para publicação no jornal-laboratório. Portanto, o foco recaiu sobre os sujeitos envolvidos diretamente no processo: a professora-editora do jornal-laboratório e os alunos-jornalistas, esses últimos, agentes-produtores dos textos com base nos gêneros jornalísticos. Como procedimentos de pesquisa, procuramos obter informações junto à professora-editora do jornal-laboratório, objeto da pesquisa, e a outros professores-editores, de diversos órgãos laboratoriais. O corpus de análise teve a seguinte composição: aulas gravadas em áudio e vídeo; conversas estabelecidas, por meio de correio eletrônico, na interação professora e alunos; textos produzidos pelos alunos-jornalistas para publicação no jornal-laboratório.

Com formação em Letras, julgávamo-nos com conhecimento suficiente dos aspectos textuais, linguísticos e discursivos para o ensino da LP, porém, sabíamos da necessidade de um trabalho mais próximo e condizente com a formação profissional do jornalista, para que a língua não fosse vista como algo estanque ou apenas como retomada do que um dia os alunos já haviam estudado na escola básica, apenas repetindo o modelo tradicional de ensino calcado na linguagem como representação objetiva do mundo ou como instrumento de comunicação. A partir daí, com noções da perspectiva enunciativa bakhtiniana e até com leituras na Análise do Discurso, procuramos incentivar os alunos a pensarem o funcionamento do discurso jornalístico.

O início da caminhada: a incursão no campo pesquisado

Da necessidade inicial, passamos a uma reflexão, que foi tomando corpo, de maneira que nos incitou a investigar o trabalho realizado pela professora-editora do/no jornal-laboratório do curso, com o objetivo de ensinar a produção escrita aos alunos, baseada nos gêneros textuais do impresso, o que apresentaremos no **capítulo quatro**, intitulado “Atividade de ensino e capacidades de linguagem na apropriação dos gêneros textuais jornalísticos”. O interesse crescente pela investigação nos fez lembrar Meurer ao destacar a “motivação para a pesquisa e o ensino baseados em gêneros” (MEUER, 2000, p. 51).

Partindo da noção bakhtiniana de gêneros discursivos, o autor ressaltou a importância de cada vez mais pesquisadores, sobretudo na Linguística Aplicada, voltarem-se para esse tema, pelo simples fato de que não nos comunicamos de outra forma a não ser por meio dos gêneros textuais. Outra razão anotada por Meurer para esse tipo de trabalho está na relação que os gêneros mantêm com os campos sociais de onde emergem, no que chama de dialética entre textos e estrutura social, isto é, ao utilizar os gêneros, o homem constitui essas estruturas e simultaneamente as reproduz. O autor, como outros estudiosos, defende a ideia de que abordar os gêneros no ensino significa ir além de aspectos tradicionalmente trabalhados nas salas de aula de língua materna e estrangeira, o que entrevemos nas palavras abaixo, na visão sociológica adotada em sua reflexão:

O conhecimento gerado a partir de tal abordagem poderá propiciar a professores e estudantes brasileiros uma formação mais realista para o exercício da cidadania do que as propostas anteriores de ensino da língua, como as abordagens baseadas na gramática, coesão, coerência e modalidades tradicionais de organização retórica (MEURER, 2000, p. 154).

Como profissionais da linguagem³, encontramos a motivação para o estudo dos gêneros a serem ensinados e utilizados em determinada esfera da comunicação: a dos profissionais da informação, questão que discutiremos no **capítulo três**, intitulado “Os gêneros textuais do jornal-laboratório *Matéria Prima*”. Evidentemente, como será notado, a pesquisa não foca os gêneros apenas, mas o ambiente que envolve a interação

³ Termo utilizado por Meurer (2000) para denominar quem se dedica ao estudo, ensino e aprendizagem da língua.

dos sujeitos participantes do processo ensino e aprendizagem para a apropriação desses instrumentos semióticos que emergem das práticas discursivas e sociais (socioculturais, para Meurer) do campo jornalístico.

Ressaltamos que o aspecto de ineditismo da pesquisa pode residir justamente no fato de investigarmos o profissional do Jornalismo em formação, e pelo viés da concepção de linguagem e de ensino e aprendizagem interacionista, ou seja, com foco nos vários sujeitos inseridos no processo de produção escrita jornalística. Por isso, tal incursão exigiu-nos buscar conhecer características do campo da comunicação e da formação dos profissionais em curso de Jornalismo, o que levou a construirmos o **capítulo dois**, a partir dos conceitos de *campo* e *habitus* de Pierre Bourdieu, referência em pesquisas na área de Comunicação Social.

Como havia uma produção que extrapolava as paredes da sala de aula e da própria instituição, o jornal-laboratório parecia ser a ferramenta didático-pedagógica mais em destaque na formação dos aprendizes da escrita jornalística. Ao acompanhar as aulas, chamou-nos atenção o modo como a professora-editora dispunha os alunos para a leitura de correção⁴ e avaliação de textos a cada encontro, no formato semicírculo, para que todos pudessem participar ativamente do processo. Bastou a observação de alguns encontros, na fase de elaboração do projeto de pesquisa, para nos perguntarmos de que forma a didática adotada pela professora-editora poderia garantir aos alunos apropriarem-se dos gêneros jornalísticos presentes no órgão laboratorial.

Houve, durante o percurso, algumas mudanças significativas e que nos exigiram adaptações ao tempo e espaço de que dispúnhamos. Em relação ao tempo, a mudança mais expressiva foi a elaboração da nova matriz⁵ do curso. Tal mudança provocou o deslocamento do jornal-laboratório da terceira para a segunda série do curso, isto é, foi antecipado o contato com os gêneros jornalísticos do impresso. A matriz criou uma disciplina para a primeira série, denominada Redação Jornalística, com o objetivo de iniciar os alunos nas técnicas e escrita jornalísticas. No que diz respeito ao espaço, sentimo-nos obrigados a conhecer outras realidades de jornais-laboratório, em cursos de instituições públicas – Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade de Brasília (UnB) – e particulares – Centro Universitário de Brasília (Uniceub),

⁴ Segundo informou a professora-editora, no jargão jornalístico o termo utilizado para se referir ao processo de intervenção no texto é *edição*. Como o texto produzido para o jornal-laboratório possui, também, um caráter acadêmico, houve preferência, da parte da professora, pelo termo *correção*. Faremos opção pelo mesmo termo, sem desconsiderar o processo interativo e dialógico de intervenção nos textos produzidos pelos alunos.

⁵ A nova matriz passa a vigorar a partir do ano letivo de 2007.

Universidade Católica de Brasília (UCB) e Instituto de Ensino Superior de Brasília (IESB). O resultado dessa busca é o que norteia nossas reflexões no **capítulo cinco**, com o título “Avaliação do jornal-laboratório como ferramenta didático-pedagógica para a formação jornalística”. O diálogo com professores-editores de alguns jornais-laboratório permitiu-nos perceber semelhanças e diferenças em relação ao órgão laboratorial investigado e, de certa forma, levou-nos a refletir sobre a imprescindibilidade dessa ferramenta para a formação do jornalista. Não bastassem as mudanças na matriz do curso, outros acontecimentos relevantes vieram para tornar mais instigante nossa caminhada: a derrubada pelo Supremo Tribunal Federal da obrigatoriedade do diploma para o jornalista. Juntamente com a queda do diploma, havia uma discussão que corria sobre as diretrizes para a graduação em Jornalismo. Uma comissão criada pelo Ministério da Educação (MEC) ficou com a responsabilidade de proposição de mudanças no curso. Há, como uma das propostas, a volta do estágio, proibido por lei de 1979, em empresas de comunicação e a consequente não obrigatoriedade de jornal-laboratório na matriz dos cursos. Segundo relatório da Comissão de Especialistas, o estágio é uma “antiga reivindicação dos estudantes” para possibilitar “a interação da universidade com o setor produtivo”. (BRASIL, 2009, p. 2). Esses dois novos acontecimentos entraram na nossa pauta, sendo que a questão do diploma pareceu não interferir diretamente na pesquisa, pois estávamos tratando da formação profissional do aluno, independentemente da obrigatoriedade/não-obrigatoriedade do diploma. A outra questão, mesmo que se trate apenas de uma proposta da Comissão do MEC, só reforçou nosso foco no jornal-laboratório como um dos instrumentos a serviço de professores e alunos.

A partir da trajetória acima delineada, chegamos a alguns questionamentos que nortearam a presente pesquisa acerca do jornal-laboratório, dos trabalhos da professora-editora na formação de jornalistas e da apropriação dos instrumentos (semióticos) pelos alunos-jornalistas: 1) Em que medida o agir da professora, na atividade de ensino e a partir de suas ações de linguagem, é um facilitador para promover a apropriação dos gêneros textuais jornalísticos ensinados na disciplina laboratorial? e 2) Em que o jornal-laboratório *Matéria Prima* (também chamado de *MP*), como ferramenta didático-pedagógica, contribui para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos necessárias à produção escrita com base nos gêneros textuais jornalísticos?

Dessa forma, delineamos como objetivo geral da pesquisa investigar, no

processo ensino e aprendizagem, a atividade e as ações da professora-editora frente ao jornal-laboratório para a apropriação dos gêneros textuais jornalísticos do impresso por jornalistas em formação.

Os objetivos específicos, a partir do objetivo maior, procuraram nortear e apontar alguns caminhos no percurso investigativo:

- analisar e descrever o contexto de organização e funcionamento de jornais-laboratório de diferentes cursos de Comunicação Social, habilitação Jornalismo, bem como investigar o processo de produção textual com base em gêneros textuais jornalísticos, no jornal-laboratório do curso de Comunicação Social – habilitação Jornalismo, do Centro Universitário de Maringá – Cesumar.
- investigar e analisar as intervenções didáticas da professora-editora em sua atividade de ensino dos gêneros textuais jornalísticos que compõem o órgão laboratorial;
- investigar e analisar as capacidades de linguagem adquiridas e mobilizadas pelos alunos-jornalistas no processo de apropriação dos gêneros jornalísticos do órgão laboratorial;
- verificar se o jornal-laboratório é ferramenta didático-pedagógica imprescindível no processo de ensino e aprendizagem dos gêneros jornalísticos do impresso.

Para que a pesquisa pudesse alcançar os objetivos propostos procuramos nos respaldar em teorias que nos fornecessem subsídios para a compreensão de cada um dos aspectos elencados: o trabalho da professora-editora, a produção textual dos alunos-jornalistas e o papel que cumpre o jornal-laboratório na formação dos futuros profissionais da informação.

O percurso investigativo da pesquisa apóia na tese de que a escrita no jornal-laboratório precisa assentar-se em uma perspectiva de produção textual como processo de ensino e aprendizagem via atividade e ações languageiras em situações sociocomunicativas e discursivas significativas, porque inseridas em um campo da comunicação humana, o jornalístico. A partir da visão sócio-histórica, notadamente, do conceito de dialogismo e da concepção interacionista de linguagem, ambos de Bakhtin,

buscamos organizar o percurso metodológico para a investigação da seguinte forma: i) de como se configura a atividade de ensino implementada pela professora-editora do jornal-laboratório para o processo de apropriação dos gêneros textuais jornalísticos pelos alunos-jornalistas, a partir de suas intervenções didáticas, nas aulas teóricas, na regulação da produção escrita e no processo de correção e avaliação dos textos escritos; ii) de que maneira o jornal-laboratório funciona como ferramenta didático-pedagógica para a interação professora-editora e alunos-jornalistas, a partir dos gêneros textuais; e iii) que capacidades de linguagem são mobilizadas pelos alunos-jornalistas para a produção escrita com base nos diferentes gêneros textuais jornalísticos. Ao tomar esse viés teórico-metodológico, intencionamos construir o cenário em que se inscrevem os diferentes sujeitos participantes do processo e refletir sobre as atividades linguageiras materializadas em sala de aula, mais precisamente as práticas discursivas que emergem na simulação do exercício jornalístico, conforme apresentamos no **capítulo seis**, intitulado “Avaliação da atividade de ensino da professora-editora no jornal-laboratório *Matéria Prima*”, quando buscamos analisar o trabalho docente na disciplina laboratorial, e no **capítulo 7**, sob o título “Avaliação das capacidades de linguagem dos alunos-jornalistas na produção textual no jornal-laboratório *Matéria Prima*”, ao analisar as operações de linguagem executadas pelos alunos-jornalistas, agentes-produtores dos textos publicados no jornal-laboratório.

Em seguida, fazemos as **considerações finais**, quando retomamos os autores que sustentaram o referencial teórico e as análises. Por último, apresentamos em anexo o material coletado formador do *corpus* para análise, a saber: Anexos I - conjunto de documentos prescritivos e normativos oficiais: Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Comunicação Social e Relatório da Comissão do MEC 2009 para as novas diretrizes curriculares; Anexo II - conjunto de documentos prescritivos e normativos institucionais: Plano de Ensino da disciplina de Redação Jornalística, Plano de Ensino da disciplina Técnica de Reportagem, Projeto de ensino do jornal-laboratório *Matéria Prima* e Texto de estrutura e padronização do *MP*; Anexos III – conjunto de perguntas da entrevista com a coordenadora do curso de Comunicação Social do Cesumar e conjunto de perguntas do questionário aplicado aos alunos-jornalistas.

CAPÍTULO 1

A PESQUISA CIENTÍFICA NA ABORDAGEM SÓCIO-HISTÓRICA: DO UNIVERSO PESQUISADO À QUESTÃO METODOLÓGICA

*Eu não sou eu nem sou o outro,
Sou qualquer coisa de intermédio:
Pilar da ponte de tédio
Que vai de mim para o Outro.*
Mario de Sá-Carneiro

A investigação a que nos propusemos convocou-nos, obrigatoriamente, para uma incursão ao campo pesquisado e a tomar conhecimento de pesquisas correlatas, para, assim, traçarmos o próprio caminho teórico-metodológico. O presente capítulo traz um recorte da realidade das pesquisas que focam a produção textual na escola, com destaque para trabalhos sobre processos de escrita na formação jornalística. Além disso, propõe uma discussão acerca da relevância da abordagem sócio-histórica para o fazer científico, que considera os sujeitos investigados como participantes ativos na construção do conhecimento nas pesquisas em Ciências Humanas. Dessa proposição, destacamos o percurso metodológico para o diálogo com os diferentes sujeitos envolvidos e para a coleta de informações e dados que entram na composição, também, dos *corpora* de análise.

1.1 As pesquisas sobre produção textual na escola e na formação jornalística

Passamos a tomar contato com algumas pesquisas com proximidade à nossa investigação, a fim de conhecer o estado atual de estudos voltados às seguintes temáticas: o campo⁶ jornalístico, a formação do jornalista, a relação ensino e

⁶ Pelo *Dicionário de Análise do Discurso* (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004), o termo *campo* “é empregado por muitas disciplinas das ciências humanas e sociais” para designar “as situações ou lugares empíricos onde o pesquisador vai coletar

aprendizagem e a produção textual com abordagem dos gêneros textuais⁷. Em uma dessas pesquisas, Sforzi (2004), com aporte teórico na Teoria da Atividade de Leontiev, procurou investigar como a aprendizagem dos conceitos científicos concorre para o desenvolvimento humano e como a organização do ensino pode propiciar condições para uma aprendizagem. Especificamente sobre a produção textual na escola, destacamos duas pesquisadoras que compuseram um panorama, a partir de seus respectivos trabalhos, das pesquisas e suas linhas teórico-metodológicas para o ensino da escrita (GARCEZ, 1998, 2004; CAMPS, 2006). Tratando dos modos de participação de diferentes interlocutores na produção textual na escola, evidenciamos o trabalho da primeira. A autora investigou as práticas escolares de produção de textos a partir de processos interativos da aprendizagem, com destaque para o papel do professor e dos colegas no desenvolvimento linguístico do aluno. Já a segunda elaborou um quadro com os últimos 50 anos de pesquisa sobre o tema como os mais profícuos para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Os diferentes olhares sobre o mesmo objeto podem melhor situar e mostrar a importância da perspectiva teórica com a qual nos filiamos para a produção escrita no ambiente escolar. Nossas atenções voltam-se para alunos em curso superior, com uma bagagem linguístico-discursiva sedimentada em anos de aprendizagem da língua materna, geralmente marcados pela concepção de linguagem como meio de expressão do pensamento e/ou instrumento de comunicação. Ainda assim, temos na realidade em foco – a da formação jornalística – um processo de apropriação de uma linguagem com suas especificidades, inerente a um campo específico da comunicação humana, e de onde emergem formatos textuais a serviço do profissional desse campo.

Garcez (1998) procurou agrupar as pesquisas voltadas à produção textual em três grandes vertentes teórico-metodológicas: a) a experimental/positivista, com ênfase no produto, impulsionou pesquisas sobre a escrita a partir de métodos comparativos, utilizando a experimentação e controle como forma de alcançar os resultados; b) a cognitivista, com pesquisas que tentaram compreender a mente humana em analogia ao funcionamento de máquinas, que vão sendo reajustadas na medida em que recebem

os dados, construir seus corpora” (p. 90). No mesmo dicionário, encontramos a variante *campo discursivo*, “termo introduzido por Maingueneau, juntamente com *universo discursivo* e *espaço discursivo*” e “que mantém relações com a teoria de ‘campos’ desenvolvida pelo sociólogo Bourdieu” (p. 91), da qual trataremos em capítulo sobre o jornalismo e a formação jornalística. Por ora, o termo será encontrado, neste capítulo, nas duas acepções.

⁷ Pela perspectiva teórica do ISD para a compreensão das atividades didáticas e análise de textos, usaremos o termo gêneros textuais com correspondência a gêneros do discurso de Bakhtin.

novos dados e informações; e c) a sociointeracionista, cujos estudos sobre a produção escrita levam em consideração o papel do par mais desenvolvido na formação intelectual dos alunos, ou seja, o processo de ensino e aprendizagem da escrita constitui-se pela participação do outro no desenvolvimento da habilidade de escrita. Conforme Calkins (1983), o desenvolvimento da escrita do aluno acontece de forma mais positiva quando existe um profundo envolvimento orientado por informações mediadas pelo especialista, que procura, a partir de sugestões e comentários, auxiliar o aluno na trajetória do pensamento e elaboração do texto.

Se a linguagem é um produto histórico e uma atividade humana, temos aí o ponto de partida para conceber o ensino da língua e da produção escrita numa visão sociointeracionista, cuja participação dos vários sujeitos se dá por meio de jogos de linguagem, em verdadeiras ações verbais que, à luz vygostskyana, promove o desenvolvimento intelectual, do social para o individual, o que se aproxima da concepção bakhtiniana de linguagem, que enfatiza o papel do outro na interação como imprescindível para as relações sócio-históricas e dialógicas. Por isso, reconhecemos o papel fundamental de um dos sujeitos investigados como o par mais experiente e responsável pelo processo de apropriação dos gêneros textuais jornalísticos pelos alunos-jornalistas: a professora-editora.

Camps (2006), em artigo sobre a escrita na escola, criou um quadro (reproduzido na sequência) com conceitos-chave que caracterizam os estudos sobre a produção textual nas últimas décadas. Destaque para a escrita como atividade discursiva, privilegiando situações de comunicação próximas da realidade, ou dela fazendo parte.

Conceitos-chave	Formalismo	Construtivismo	Socioconstrutivismo	Escrever como atividade discursiva
Focos de atenção prioritária	O texto	O processo	O contexto	A atividade
Conceito de texto	Representação independente do significado; mais explícito que a enunciação oral.	Tradução dos planos, objetivos, pensamentos do escritor.	Conjunto de convenções discursivas.	Mediação semiótica (entre escritor e leitor, interlocutores, entre o social e o individual).
Conceito de contexto	Exterior ao texto.	Situação retórica apontada como problema a ser resolvido.	Comunidade discursiva.	“Esferas da atividade humana” configuradas por tipos de discurso (gêneros).
O significado	Reside no texto.	Reside nos processos interpretativos do leitor visto como constructor do significado.	Reside nas normas da comunidade interpretativa.	“É um fenômeno dinâmico que surge das diferentes vozes que se opõem e se respondem umas às outras.” (NYSTRAND, 1997)
Concepção do escritor	Transmissor de significado.	Pessoa que resolve problemas retóricos	Membro socializado de uma comunidade discursivo-interpretativa.	Participante em atividades humanas com sentido.
Concepção do leitor	Receptor de significado.	Intérprete ativo e intencional.		

Quadro 1: reprodução do quadro 1.1 (CAMPS, 2006, p. 15).

O último conjunto de pesquisas anotado por Camps (a escrita como atividade discursiva) coincide com a última vertente assinalada por Garcez (1998) a respeito de um ponto de vista sociointeracionista para o estudo da produção textual na escola. Particularmente, Camps evidencia o processo de ensino e aprendizagem da língua e da produção escrita como sendo uma atividade discursiva. O conceito de atividade, como veremos, é o mesmo (re)elaborado por Leontiev. Assim como o neuropsicólogo russo, a autora vê a atividade de ensinar e aprender como parte das atividades humanas, dentro das Ciências Sociais e da Psicologia da Educação, “caracterizada fundamentalmente por estar voltada a uma finalidade, pela intencionalidade que lhe dão os participantes, a qual relaciona o processo com seus resultados” (CAMPS, 2006, p. 25).

Sobre o processo de ensino e aprendizagem, especificamente do jornalismo, damos destaque a três pesquisas pelas quais perpassaram algumas de nossas reflexões e que contribuíram significativamente para a compreensão do universo acadêmico de

formação jornalística. Os textos de Vieira Jr (2002), Assis (2005a; 2005b) e Cavalcanti (2006) ofereceram não apenas uma gama de informações, como também permitiram ao pesquisador esclarecimentos a respeito do ambiente de formação e de atuação dos jornalistas. Por isso, ao longo de nosso texto, as referências às três pesquisas fazem-se de forma natural, já que forneceram, no seu conjunto, um panorama histórico da formação jornalística no país e das ferramentas didático-pedagógicas para o ensino e aprendizagem da linguagem e escrita jornalísticas. Panorama esse elaborado por meio de dados estatísticos, de entrevistas a sujeitos envolvidos diretamente no processo de formação e das próprias constatações a partir da experiência dos pesquisadores com sala de aula.

Vieira Jr (2002), em seu trabalho *Uma pedagogia para o jornal-laboratório*, teve como propósito investigar o papel do órgão laboratorial como ferramenta didático-pedagógica orientadora para o processo de ensino e aprendizagem e fundamental para a formação de um jornalista mais crítico e consciente para o exercício profissional. Assis (2005b), em *Vivências com a escrita de textos jornalísticos: das proposituras curriculares às interações em sala de aula*, procurou desmitificar a capacidade de escrita como dom individual e defende que qualquer sujeito pode aprender a produzir textos jornalísticos estando em condições didático-pedagógicas favoráveis para o constante exercício dessa atividade. Por último, Cavalcanti (2006), à luz da Análise do Discurso, de linha francesa, e recorrendo a conceitos de Pierre Bourdieu, como o de *habitus*, investigou o “mundo dos jornalistas” e a questão da identidade desse profissional dentro do seu campo de atuação. Sobre a pesquisa de Assis, antecipamos aqui o resgate histórico que a autora faz dos modos de ensinar a produção textual na escola, a partir de um de seus textos.

De acordo com a pesquisadora, por muito tempo o ensino de produção escrita esteve sob a égide de uma concepção de linguagem numa perspectiva mais funcionalista, sendo o domínio da gramática normativa o pressuposto essencial para a correta utilização da linguagem a serviço da comunicação. Trata-se, portanto, de um ensino basicamente prescritivo, com procedimentos pautados “em receitas acerca de um modo ideal de relação com a linguagem” (ASSIS, 2005a, p. 9). E como isso se reflete no campo jornalístico e, conseqüentemente, na formação do jornalista? Conforme a autora, o trabalho com a produção escrita no jornalismo é marcado pela disseminação das técnicas, reforçadas pelos livros de estilo, os chamados manuais de redação, enquadrados em uma visão da linguagem como instrumento para a comunicação, para a

transmissão de informações a serem alcançadas pelo público receptor. Percebemos aí uma prática de produção textual calcada na memorização de regras que perpassam a teorização acerca de um ideal de escrita, desconsiderando a atividade de linguagem em sua totalidade, no uso efetivo da língua. O texto passa a ser uma “prática eventual, em que se avalia a habilidade do aluno em seguir, sem inquirições significativas, as prescrições técnicas.” (ASSIS, 2005a, p. 10).

Em oposição a esse ensino de caráter prescritivo, com intenções claras para o domínio das técnicas para a chamada escrita “correta”, Assis referenda o ensino produtivo, apoiado na concepção de linguagem interacionista, em que os sujeitos possuem um referencial de linguagem mais concreto, já que solicitados a produzir seus textos em situações de uso efetivo da linguagem. A própria autora, ao focar a formação jornalística, recomenda que a produção textual no curso deva apresentar aos alunos o conjunto de possibilidades dessa atividade humana no que diz respeito à materialidade linguístico-textual. Adiantamos o destaque que a autora confere ao jornal-laboratório como importante espaço didático-pedagógico para a produção e socialização dos textos produzidos pelos alunos-jornalistas, e não apenas “uma prestação de contas meramente ornamental, um *marketing* institucional pedagogicamente insignificante no contexto de aprendizagem” (ASSIS, 2005a, p. 10).

Portanto, é a partir do caráter sociointeracional, considerando o processo de ensino e aprendizagem como atividade discursiva, que estamos investigando, em um jornal-laboratório, o trabalho da professora e dos alunos nas atividades de ensinar e aprender os gêneros textuais jornalísticos na formação profissional de futuros jornalistas. O órgão laboratorial, a professora-editora e os alunos-jornalistas, nas suas ações e capacidades de linguagem, são o foco de nossa pesquisa, filiada, como afirmamos, a uma perspectiva sócio-histórica da linguagem, que enxerga os interlocutores como sujeitos ativos do seu dizer nas situações sociodiscursivas.

1.2 Perspectiva sócio-histórica para a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais

Adotar por filiação teórica a concepção bakhtiniana de linguagem como interação significa aludir, automaticamente, a um dos seus pressupostos mais importantes: o dialogismo. Sua teoria enunciativo-discursiva fundamenta-se na oposição

que faz aos paradigmas tradicionais – o objetivismo abstrato e o subjetivismo idealista. Bakhtin e seu Círculo encaram a língua de maneira distinta das duas correntes vigentes na época. Do tratamento como sistema abstrato, ideal e fechado em si mesma, sem nenhuma relação com o entorno social, a língua passa a ser vista como algo que se concretiza pela interação, no diálogo entre os interlocutores. Faraco (2006), ao explicitar as relações dialógicas na concepção de Bakhtin e do Círculo, defende a ideia de que qualquer material linguístico ou semiótico, em determinado campo da linguagem, acaba por se transformar em enunciado, fixando a posição de um sujeito social. Para o autor, essas relações não devem ser entendidas somente como conjunto de vozes sociais que convergem para o entendimento entre os interlocutores.

Essas relações não apontam apenas na direção de consonâncias, mas também das multissonâncias e dissonâncias. Delas pode resultar tanto a convergência, o acordo, a adesão, o mútuo complemento, a fusão, quanto a divergência, o desacordo, o embate, o questionamento, a recusa (FARACO, 2006, p. 66).

O diálogo, portanto, não pode ter seus sentidos reduzidos a interpretações limitadas e individualistas. Pelo contrário, abre-se ao compartilhamento com o outro, no que Bakhtin chama de atitude responsiva ativa, a partir da expectativa que o sujeito enunciadador cria em relação ao seu interlocutor, esperando deste uma resposta ao que foi enunciado.

O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas dobre o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc. (BAKHTIN, 2003, p. 272).

Encontramos em Amorim (2004) uma leitura bastante pertinente quanto ao caráter dialógico da linguagem. Ao tratar da enunciação, recorrendo a Benveniste e ao próprio Bakhtin, focando o papel do sujeito pesquisador nas Ciências Humanas, a autora destaca a diferença entre comunicação e linguagem. Comunicar, no seu entendimento, significa reagir de maneira uniforme a sinais emitidos, sem necessariamente responder a eles. Já para haver linguagem, pressupõe-se o diálogo. No pensamento bakhtiniano, isso corresponde ao conceito de *alteridade*. “Falar é falar a outros que falam e que, portanto, respondem” (AMORIM, 2004, p. 95). E, na leitura dos dois teóricos

supracitados, Amorim chega à seguinte constatação:

A alteridade sob a forma do diálogo [...] é pois o traço fundamental da linguagem. Não há linguagem sem que haja um outro a quem eu falo e que é ele próprio falante/respondente; também não há linguagem sem a possibilidade de falar do que um outro disse (AMORIM, 2004, p. 97).

Nessa perspectiva, o sujeito constrói-se discursivamente na relação direta que mantém com o seu outro e na reação-resposta a uma dada manifestação discursiva. Assim, o outro, para o princípio dialógico, “não é somente o interlocutor imediato ou virtual. É muito mais. O outro projeta-se a partir de discursos variados (passados, atuais, presumidos)” (DI FANTI, 2003, p. 98). Portanto, na condição de pesquisador, observamos nos indivíduos investigados o outro, sujeito de seu dizer, em situações interlocutivas e intersubjetivas, inseridos no processo de ensino e aprendizagem.

É a partir dessa perspectiva dialógica, de sujeitos falantes, inscritos na sócio-história, que evidenciamos a emergência de uma pesquisa de caráter qualitativo que, nas palavras de Bortoni-Ricardo, procura desvelar “o que está dentro da ‘caixa-preta’ no dia-a-dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se ‘invisíveis’ para os atores que deles participam” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 49). Ao fazer um contraponto com a pesquisa no paradigma positivista, sobretudo a de natureza quantitativa, em que o pesquisador coloca-se de maneira “teoricamente neutra”, a autora afirma que nas Ciências Humanas esse formato de pesquisa encontrou diversos problemas. A solução para diminuir a distância entre o sujeito pesquisador e o objeto a ser investigado foi adotar “o pressuposto da **reflexividade**, isto é, a pesquisa qualitativa aceita o fato de que o pesquisador é parte do mundo que ele pesquisa” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 58, grifo da autora). Nesse paradigma de pesquisa, concebe-se o pesquisador como indivíduo pertencente a uma cultura, com maneira singular de enxergar a sociedade, por isso, dificilmente põe-se de forma absolutamente objetiva diante do objeto/sujeito a ser investigado. Defendemos, assim, junto com a autora, que para (re)produzir conhecimento a partir do outro, o homem o faz pela linguagem, instrumento sabidamente dotado de argumentatividade, o que só reforça o caráter ilusório de pensar em neutralidade quando se trata de práticas sociais e de linguagem. Para a autora:

O pesquisador não é um relator passivo e sim um agente ativo na construção do mundo. Sua ação investigativa tem influência no objeto da investigação e é por sua vez influenciada por esse. Em outras palavras, o pesquisador nas ciências sociais [e humanas], incluindo aí a pesquisa educacional, é parte do mundo social da pesquisa. Ele age nesse mundo social e é também capaz de refletir sobre si mesmo e sobre as ações como objetos de pesquisa nesse mundo (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 59).

A partir do exposto, procuraremos, no tópico seguinte, descrever algumas de nossas ações no que diz respeito ao processo de observação e de coleta de dados, que, diga-se de passagem, não se restringiram ao acompanhamento *in loco* dos trabalhos da professora-editora e da produção textual dos alunos-jornalistas no jornal-laboratório *Matéria Prima*.

1.2.1 O olhar sobre o campo de pesquisa e seus sujeitos

A investigação começou de maneira assistemática, antes mesmo de definirmos o objeto e os próprios sujeitos a serem investigados. Além de acompanhar alunos de jornalismo nas próprias disciplinas que ministrávamos, estabelecemos um contato mais estreito com outros professores, na maioria jornalistas formados, para conhecer um pouco mais a dimensão do curso e o trabalho realizado nas diversas disciplinas da matriz curricular. Nessa aproximação, passamos a dialogar, de forma constante, com a professora responsável por uma das disciplinas práticas de jornalismo impresso, ou seja, a disciplina que tem como característica e objetivo, previsto em ementa, preparar os alunos para o dia-a-dia de uma redação de jornal. Do contato inicial, buscamos identificar o papel da professora, a quem inicialmente chamamos de professora-informante, e que no decorrer da pesquisa passamos a denominar professora-editora, pelo seu duplo papel no encaminhamento didático-pedagógico, na disciplina do jornal-laboratório. Essa postura dialógica adotada em relação à professora iniciou-se com simples perguntas que surgiram ainda na época de formulação do projeto de pesquisa e foi-se intensificando, pela própria abertura e interesse da professora quanto pela necessidade de encontrarmos respostas a alguns de nossos questionamentos. Desde o início mostrou-se receptiva ao nosso propósito investigativo, não fazendo restrições ao uso das informações que obtínhamos a partir das conversas, nos vários canais.

Como nossa investigação se inscreve no contexto das pesquisas na área das Ciências Humanas e Sociais, o diálogo com a professora-editora do *MP* levou-nos a questionar de que maneira poderíamos nos colocar como meros observadores de um processo de ensino-aprendizagem, ao fazer parte do corpo docente de formação dos mesmos alunos-jornalistas, e até que ponto as respostas da professora-editora foram não só nos conduzindo, como também nos induzindo na própria investigação.

Fomos buscar a resposta a esses questionamentos em Bakhtin/Volochinov (1992) Bakhtin (2003), Amorim (2003; 2004), Freitas (2002; 2003a; 2003b) e Faraco (2006). Convictos de uma visão da linguagem como produto da sócio-história, tínhamos em mente que nosso percurso seria o encontro de diferentes sujeitos participantes de práticas de linguagem realizadas na interseção entre dois campos da linguagem: o acadêmico e o jornalístico, de onde emergiam diferentes vozes, em um processo dialógico na busca pela apropriação dos gêneros textuais e da construção do conhecimento necessário para a formação profissional. Essa construção, portanto, é o resultado dos múltiplos discursos que se confrontam. Como afirma Amorim, em texto sobre a questão ética, estética e epistemológica nas Ciências Humanas:

Entre o discurso do sujeito a ser analisado e conhecido e o discurso do próprio pesquisador que pretende analisar e conhecer, uma vasta gama de significados conflituais e mesmo paradoxais vai emergir. Assumir esse caráter conflitual e problemático da pesquisa em Ciências Humanas implica renunciar a toda ilusão da transparência: tanto do discurso do outro quanto do seu próprio discurso (AMORIM, 2003, p. 12).

Ainda de acordo com a autora, é nesse lugar de tensão entre as vozes que está a riqueza das Ciências Humanas. Com base no pensamento bakhtiniano, representado, sobretudo, pelos conceitos de dialogismo e polifonia, é desse lugar de conflito que são produzidos “discursos e sentidos não necessariamente simétricos” (p. 13).

Segundo Freitas “a perspectiva sócio-histórica representa um caminho significativo para uma forma outra de produzir conhecimento no campo das ciências humanas” (2003a, p. 26). Para a autora, assumir essa perspectiva para construir o conhecimento, a partir da relação pesquisador/pesquisado, possibilita reconhecer que os vários sujeitos possuem voz própria nessa construção, como coparticipantes de um processo, e não como meros objetos passivos, mudos, neutros. A pesquisa nas Ciências Humanas, na perspectiva histórica bakhtiniana, implica conceber a relação entre os

sujeitos viabilizada pela linguagem. Como a própria autora afirma:

O pesquisador ao participar do evento observado constitui-se parte dele, mas ao mesmo tempo mantém uma posição exotópica que lhe possibilita o encontro com o outro. E é este encontro que ele procura descrever no seu texto, no qual revela outros textos e contextos. (FREITAS, 2003a, p. 32).

Essa posição exotópica⁸ permite que se veja no outro algo que ele próprio não pode visualizar. Nos dizeres de Amorim, “é dando ao sujeito um outro sentido, uma outra configuração, que o pesquisador, assim como o artista, dá de seu lugar, isto é, dá aquilo que somente de sua posição, e portanto com seus valores, é possível enxergar” (AMORIM, 2003, p. 14).

Bakhtin, em um dos ensaios que compõe a *Estética da criação verbal*⁹, traz anotações sobre o que concebia ser a distinção entre as Ciências Exatas e as Ciências Humanas. O pensador russo entendia o fazer científico nas Ciências Humanas como algo que se materializa por gestos interpretativos e contínua atribuição de sentidos, diferentemente das ciências da natureza, ocupadas com a matematização dos elementos observados (FARACO, 2006). Segundo o próprio Bakhtin, ao fazer a distinção entre os procedimentos metodológicos das duas referidas ciências:

As ciências exatas são uma forma monológica do saber: o intelecto contempla uma *coisa* e emite enunciado sobre ela. Aí só há um sujeito: o cognoscente (contemplador) e falante (enunciador). A ele só se contrapõe a *coisa muda*. Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser *dialógico* (BAKHTIN, 2003, p. 400, grifos do autor).

Reiterando a distinção estabelecida pelo pensador russo, Faraco (2006) esclarece que os procedimentos das ciências exatas ou da natureza são marcados pelas ações de explicar as relações necessárias entre os fenômenos e que, nas ciências do espírito, busca-se a compreensão dos significados das ações humanas, captadas no seu interior, a partir de uma experimentação psíquica. Para o autor, Bakhtin procurou tecer

⁸ Do conceito de *exotopia*. Conforme Amorim (2003), o conceito aparece em texto de Bakhtin, entre 1922 e 1924.

⁹ Segundo o tradutor, trata-se de texto originalmente publicado entre o final dos anos 1930 e início dos anos 1940, e que na referida edição (de 2003) recebe o título “Metodologia das Ciências Humanas”.

críticas a um psicologismo que acreditava na primazia do psiquismo sobre o universo da cultura, desconsiderando, portanto, a dimensão social na compreensão das ações humanas. Conforme Faraco, Bakhtin, ao contrário, defendia a ideia de que a consciência individual tem sua construção na interação, prevalecendo, portanto, o universo da cultura.

É na criação dialógica e ideológica, segundo Bakhtin, que as Ciências Humanas podem ser consideradas as ciências do texto, porque, diz acreditar, é na produção de textos que os sujeitos manifestam-se, expressam-se diante dos outros e em direção aos outros. A partir daí, diferencia-se o objeto na atividade científica. Para as Ciências Exatas, de caráter monológico, o objeto é mudo. Já nas Ciências Humanas, no seu aspecto dialógico, o objeto fala a partir dos textos, a expressão do sujeito.

Para Amorim, o dialogismo não chega a ser um método de pesquisa, mas se configura como “uma proposta de análise, uma via de investigação, uma maneira de interrogar a palavra do outro, no encontro com o outro” (AMORIM, 2004, p. 16). De qualquer forma, encarar o objeto de investigação e a construção do conhecimento realizada entre sujeitos significa transpor os limites do objetivismo e do subjetivismo, já criticados por Bakhtin na formulação do seu principal pressuposto: o dialogismo.

Sobre o papel do pesquisador, nas Ciências Humanas, compartilhamos da síntese a seguir, elaborada por Freitas (2003a), por reconhecer que, metodologicamente, poderemos nos amparar em algumas destas características, a fim de alcançar os objetivos na análise do trabalho da professora-editora e na produção dos alunos-jornalistas no jornal-laboratório (os grifos são nossos):

- i) a busca por **compreender os sujeitos envolvidos** na investigação e a partir deles compreender o contexto em que estão inseridos;
- ii) a necessidade de compreender os fenômenos na sua complexidade; para isso, **não se deve criar artificialmente uma situação a ser pesquisada**, mas ir ao encontro da situação em pleno desenvolvimento;
- iii) a coleta de dados deve caracterizar-se pela ênfase na compreensão, procurando descrever e explicar as possíveis relações dos eventos investigados **integrando o individual com o social**;
- iv) o pesquisador deve procurar reconstruir a história da origem e do desenvolvimento dos fenômenos humanos, buscando **conhecer o**

processo de transformação e mudança durante o percurso investigativo;

v) **o pesquisador é peça chave**, parte integrante da pesquisa, **sujeito sócio-histórico** que mantém relações intersubjetivas com os outros sujeitos da pesquisa;

vi) o critério relevante nesse tipo de pesquisa não é a busca pelo conhecimento pleno, mas a **participação ativa de investigador e investigado**, procurando alcançar um nível de reflexão e reconstrução dos significados do processo de investigação.

Do que destacamos acima, fazemos a seguinte explicação: quanto a “compreender os sujeitos envolvidos”, naturalmente teríamos que proceder assim, pela própria intenção de conhecer os trabalhos realizados na interação da professora-editora com os alunos-jornalistas, no jornal-laboratório. Tivemos a preocupação, desde o início, de não “criar artificialmente uma situação a ser pesquisada”, a fim de compreender a atividade de ensino e aprendizagem no seu percurso natural, a partir do que se propunha na matriz do curso, na ementa da disciplina, na condução da professora – em suas convicções à frente dos trabalhos –, para não descaracterizar ou, no mínimo, para não interromper o planejamento elaborado e a ser seguido por ela. Não havia outra forma de procedermos, dentro da concepção de pesquisa que defendemos. Estabelecer a integração do “individual com o social” justifica-se, na pesquisa, pelas próprias observações que foram realizadas, quando procuramos identificar a professora-editora no duplo papel social que lhe cabia: o de professora, no ambiente acadêmico, e o de editora de um órgão laboratorial, a partir de sua experiência no campo jornalístico. Já “conhecer o processo de transformação e mudança durante o percurso investigativo” praticamente se constitui como um das etapas, ao investigar o desenvolvimento dos alunos na prática de produção jornalística a partir de gêneros textuais do impresso. Quanto à característica “o pesquisador é peça chave [...], sujeito sócio-histórico”, tivemos dúvida, inicialmente, de qual seria nossa postura de investigação, se apenas faríamos os registros dos trabalhos realizados, buscando não interferir no processo. Na perspectiva sócio-histórica, e pelas relações dialógicas mantidas com os sujeitos envolvidos, foi impossível a objetividade e neutralidade no processo, o que culminou, naturalmente,

com “a participação ativa de investigador e investigado”.

Considerar a pessoa investigada como sujeito participante do processo implica reconhecê-la possuidora de voz própria, capaz de contribuir para a construção do conhecimento a partir da realidade observada, que se revela pela linguagem, mais especificamente, pelos textos produzidos a partir dos diálogos entre os sujeitos envolvidos. E a relação dos textos com o contexto, “do que está dado e do que se está criando como resposta ao primeiro” é, por consequência, o “encontro entre dois sujeitos, dois autores” (FREITAS, 2003a, p. 30).

No que se refere à investigação, o contato com a professora-editora limitava-se a conversas de dois colegas de trabalho em corredor, no momento em que buscávamos respostas a questionamentos que surgiam com o interesse em investigar de que forma o aluno, no jornal-laboratório, apropriava-se dos gêneros textuais jornalísticos. As conversas estenderam-se a ponto de perceber a professora-editora como sujeito essencial no percurso investigativo, uma vez que pela atividade de ensino, pelas ações desenvolvidas, que conduziam os alunos ao trabalho de produção textual, passamos a encarar a mediação entre os sujeitos (professora-editora e alunos-jornalistas) como fundamental no processo de apropriação dos gêneros. As observações e o diálogo, que se estendeu por correio eletrônico, fizeram o pesquisador, cada vez mais, imergir no campo acadêmico para buscar a compreensão da atividade e das ações da professora-editora, como um dos sujeitos pesquisados, bem como tentar compreender a lógica de funcionamento do campo objeto de simulação: o jornalístico. Conforme Freitas (2003a), a observação e a entrevista, nesse caso, tornam-se dois procedimentos metodológicos pertinentes com a forma de fazer pesquisa nas Ciências Humanas.

Importante destacar que, pela perspectiva em foco, cada sujeito tem seu horizonte social estabelecido e definido, que acaba por orientar a compreensão que se pode ter do outro. Isso significa que o discurso em relação ao interlocutor constrói-se a partir da situação social em que se inscreve o sujeito, fazendo suas deduções e apreciações. E esse discurso, sob essa concepção dialógica e interacional, configura-se nos textos produzidos pelos sujeitos participantes da trama discursiva. A compreensão do outro não pode reduzi-lo a um simples objeto mudo, próprio do monologismo. Pelo contrário, trata-se de ser falante e de quem se fala, a partir não de uma fusão entre os textos, talvez mais para uma confusão dos textos, de onde emergem vozes distintas. Se é a partir dos textos que se dá esse entrecruzamento de vozes, Amorim afirma que, nas

Ciências Humanas, deve ser atividade do pesquisador a releitura e a reinterpretação dos textos produzidos. “Ou se relê textos teóricos, ou se reinterpreta textos recolhidos em campo” (AMORIM, 2004, p. 194).

Sendo assim, mais do que mera participação, a observação, nas Ciências Humanas, possui um caráter de alteridade: o pesquisador inscreve-se no evento observado como elemento constitutivo, mas simultaneamente mantém uma postura exotópica que lhe permite o encontro com o outro, buscando com seu texto revelar outros textos e contextos. Procura evidenciar, dessa forma, os discursos do(s) outro(s), que refletem e refratam a realidade de onde emergem para a construção da vida em sociedade.

Estamos entendendo, na esteira dos autores supracitados, a relevância da teoria enunciativa bakhtiniana para a pesquisa nas Ciências Humanas, num processo discursivo, dialógico e polifônico de compreensão dos eventos de linguagem os quais são confrontados a partir do campo de investigação do sujeito investigador. A inserção nesse campo, nas palavras de Freitas, “significa de fato sua penetração numa outra realidade, para dela fazer parte, levando para esta situação tudo aquilo que o constitui como ser concreto em diálogo com o mundo em que vive” (FREITAS, 2003a, p. 37). Convém ressaltar que não possuir formação jornalística poderia induzir o pesquisador a incorrer em imprecisões e equívocos acerca do funcionamento do campo e das práticas discursivas de seus agentes, pois esse espaço social e seus sujeitos, teoricamente, poderiam não ser “percebidos por quem não foi formado para entrar nesse campo” (BOURDIEU, 1983, p. 89). Mas vemos de outra forma essa limitação natural, que se evidencia nas palavras de Cavalcanti, a cuja pesquisa fazemos referência na investigação, como afirmamos, e com a qual nos identificamos, por justamente adotar o mesmo ponto de vista, o de um estudioso da linguagem: “acreditamos que um olhar de fora, de um **outro** (que não faz parte da comunidade jornalística) tem um excedente de visão (retomando Bakhtin) que pode acrescentar, conferir outros sentidos ao **um**” (CAVALCANTI, 2006, p. 183, grifos da autora). Portanto, se de um lado não somos profissionais da informação, de outro, somos detentores de conhecimento de linguagem, que nos conferiu motivação para investigar o processo de ensino e aprendizagem para a formação jornalística.

Dessa forma, desde o início, inserimo-nos em um campo de atuação de outros sujeitos, a fim de conhecer e construir, pelas suas atividades, ações e produções de

textos (porque não discursos), outra realidade. Do lugar que assumimos como pesquisador, com o olhar para esse campo, em interação com diferentes sujeitos sócio-históricos, buscamos desvelar a realidade investigada, tendo certeza de que ao mesmo tempo em que a transformamos, fomos, sem dúvida alguma, sendo transformados por ela.

As próximas seções, ao tratar da coleta de informações e dados, irão destacar as interações dos diferentes sujeitos da pesquisa, sobretudo as relações dialógicas entre pesquisador e professora-editora, pesquisador e alunos-jornalistas, e, sobretudo, professora-editora e alunos-jornalistas, e que só contribuíram para (e até exigiram) maior imersão no universo a ser investigado, assim como prevê a concepção de pesquisa na abordagem sócio-histórica. Tanto que outros sujeitos, conseqüentemente outras vozes, vieram para a construção de nosso discurso.

1.3 A coleta de informações e dados

Desde o início da investigação, acompanhamos os trabalhos realizados pela professora-editora à frente do *Matéria Prima* nas diferentes turmas que chegaram para cursar a disciplina laboratorial. Como já afirmamos, essas observações iniciaram ainda antes da elaboração do projeto de pesquisa. Ao longo desse período, estivemos em contato com quatro turmas consecutivas, que realizaram os trabalhos no jornal-laboratório, mas em séries distintas do curso, pela mudança da matriz curricular¹⁰. A turma oficialmente observada (com leitura das edições publicadas, das aulas gravadas em áudio e vídeo, das mensagens por correio eletrônico etc.) ingressou no curso em 2008, portanto, tendo realizado as atividades de produção textual no jornal-laboratório *Matéria Prima* em 2009. O total de edições do jornal, ao longo do ano letivo, foi de 28, perfazendo a média de 14 edições por equipe (a última edição, a vigésima nona do período letivo, foi de despedida das atividades laboratoriais, com um texto de cada aluno). Desde a implantação em 2000, com contagem ininterrupta, o ano letivo de 2009 compreendeu as edições 264 a 292.

Além de acompanhar cada uma das edições acima, disponíveis em sítio próprio

¹⁰ Ainda neste capítulo e em seção de outro capítulo, traremos mais informações a respeito do jornal-laboratório *Matéria Prima*, suas características e, também, algumas mudanças ocorridas nos últimos anos, como a implantação de nova matriz curricular em meio ao percurso investigativo.

e em *link* da Instituição, fizemos a gravação em áudio das primeiras aulas do ano letivo, perfazendo um total de onze, antes do início das produções dos alunos para o jornal-laboratorial. Foram aulas teóricas, de caráter quase exclusivamente expositivo, com metodologia para explicar o funcionamento do jornal-laboratório, as características dos gêneros opinativos e o método de avaliação na disciplina. Trouxemos, também, para as nossas reflexões quatro aulas gravadas em vídeo, duas de cada uma das equipes de redação, em que constam a atividade de ensino da professora-editora de correção e avaliação dos textos produzidos para duas edições do *MP*. Coletamos, ainda, junto à professora-editora, as mensagens eletrônicas trocadas entre ela e os alunos-jornalistas para a produção dos textos para algumas das edições, inclusive aquelas que foram registradas por meio de filmagem. Essas mensagens entram no conjunto dos dados analisados como um dos modos de participação da professora-editora na atividade de ensino e no processo interativo para a produção dos textos. A troca de mensagens com os alunos, nessa interação, acaba configurando-se como uma das ações realizadas pela professora-editora. Aliás, segundo afirmou, os encontros em sala de aula não são suficientes para atender de maneira mais individualizada os alunos que possuem certas dúvidas na produção dos textos, por isso, com o tempo, passou a adotar o recurso do correio eletrônico para orientá-los.

Quanto aos textos produzidos pelos alunos-jornalistas, coletamos as primeiras versões (apresentadas em sala de aula para o momento de correção e avaliação) e as versões finais (publicadas nas edições do jornal-laboratório), ao longo do ano letivo. Dos textos produzidos, em primeira e última versões, recolhemos, junto à professora-editora, aqueles referentes às aulas filmadas, com as marcações feitas pela professora na ação de corrigir e avaliar.

1.3.1 Os diálogos sobre jornais-laboratório¹¹

Conforme previsão, para a investigação do processo de ensino e aprendizagem na formação do jornalista, foi necessária a observação do trabalho realizado pela

¹¹ A grafia *jornais-laboratório* não ocorre simplesmente por uma das regras do plural de substantivos compostos, que preconiza que o segundo elemento fica invariável, quando determina o primeiro, mas também por ter encontrado essa opção de grafia em um dos trabalhos que sustentam a discussão sobre o papel do jornal-laboratório na formação do jornalista (LOPES, 1989).

professora-editora frente à disciplina de Técnica de Reportagem e, conseqüentemente, na condução do jornal-laboratório *Matéria Prima*. Trata-se de disciplina do segundo ano do curso, com carga horária de 160 horas (quatro aulas semanais), cujo objetivo é “preparar o aluno para o exercício da profissão de jornalista, atuando nas várias funções previstas pela regulamentação profissional” (cf. Plano de ensino)¹². As aulas, quase na totalidade, consistem no trabalho de correção dos textos e avaliação do desempenho dos alunos no órgão laboratorial, por consequência, na disciplina. Conforme afirmamos, apenas as aulas iniciais do ano letivo, com cada nova turma, privilegiam aspectos teóricos, quando a professora-editora procura definir a linha de trabalho, a organização das equipes, o método de avaliação etc. Procura, também, fazer explicações sobre os gêneros opinativos que compõe o *MP*¹³, como, nos trechos a seguir, de algumas dessas aulas:

“Aquilo que vocês fizeram bem pausadamente no ano passado, agora vocês vão incrementar, vão ampliar e vão melhorar, tá? A gente viu no ano passado os gêneros informativos, este ano vão ver os de opinião” (Aula 1 – sobre o conteúdo programático na disciplina).

“Eu quero começar desde o início propondo prá vocês uma simulação de um trabalho de redação...” (Aula 2 – sobre a divisão da turma em grupos, formando cada um uma redação de jornal impresso).

“Então... nessa estrutura se adequa o editorial, a crítica [de mídia] e a crônica” (Aula 3 - sobre os gêneros opinativos e sua estrutura textual).

“Vocês são formadores de opinião, os jornalistas são formadores de opinião. Existem aí condutas mínimas de convivência em sociedade...” (Aula 4 – sobre as regras em sociedade e regras para os jornalistas).

“Agora, eu quis mostrar com essa história toda prá vocês como se constrói uma opinião a partir de um texto e quais os recursos devem utilizar nesse texto prá que vocês consigam convencer um número cada vez maior de leitores” (Aula 5 – sobre a construção do texto de opinião a partir de outros textos).

¹² O plano de ensino da disciplina de Técnica de Reportagem faz parte da matriz curricular de 2007, o que nos obrigou a algumas mudanças no percurso investigativo.

¹³ Com a mudança da matriz, a professora assumiu uma disciplina de primeiro ano, que prioriza os gêneros informativos.

A observação dessas aulas expositivas instigou-nos, ainda mais, a refletir sobre o papel da professora na atividade de ensinar os gêneros. Com total imprescindibilidade, passamos a dialogar com a professora-editora do *Matéria Prima*, no objetivo de extrair informações sobre as atividades em sala de aula e suas ações frente ao jornal-laboratório, em um processo interativo de ensino e aprendizagem. Suas respostas, cada vez mais, incitavam-nos a manter o diálogo, e a professora-editora, com o tempo, foi se tornando um importante sujeito em todo percurso. Tanto que em vários momentos de nosso texto, reproduziremos algumas passagens do diálogo pesquisador e professora-editora, e também, destacaremos exemplos de como suas ações extrapolavam o momento de sala de aula, a fim de levar o aluno a encontrar caminhos para o exercício da produção jornalística. Referimo-nos, nesse caso, às trocas de mensagens que compõem o repertório pedagógico da professora, ao tentar resolver as mais diferentes dúvidas dos alunos, com base em considerável experiência nas redações de jornais impressos.

O diálogo com a professora-editora tornou-se fundamental no encaminhamento da pesquisa. Lembrando que o pesquisador não tem formação na área jornalística, havia uma limitação natural em relação a algumas características desse campo da comunicação humana. Desde a formulação do projeto de pesquisa, sentimos a necessidade de intensificar esse diálogo. Cada vez que tentávamos entender o funcionamento das práticas de linguagem desenvolvidas no jornal-laboratório *Matéria Prima*, recorriamos às trocas de mensagens via correio eletrônico, para buscar informações que se tornavam necessárias ao processo investigativo. Como planejado, existiam também os momentos em sala de aula, em que fazíamos observações dos encontros entre a professora-editora e os alunos-jornalistas. Porém, não tínhamos a dimensão de quão relevante seria a conversa que manteríamos para o decorrer da pesquisa. Parte da mudança de visão e de postura que adotamos em relação ao tratamento dos vários sujeitos participantes dessa pesquisa deveu-se justamente à intensificação do diálogo entre pesquisador e a professora-editora do órgão-laboratorial.

Não demorou muito para que a professora-editora do *MP* se manifestasse a favor de nossa presença em sala e da troca de informações mantida devido à pesquisa. Em uma dessas situações dialógicas¹⁴, travamos uma conversa simultânea por meio de programa de bate-papo via internet. Na ocasião, a professora-editora chamou-nos a

¹⁴ Conversa realizada em 07/07/2006, no começo dos trabalhos de investigação.

atenção para um fato que até então não havíamos levado em consideração: estar à frente de um jornal-laboratório em Maringá, mas morar na cidade de Londrina. Segundo ela, o editor-chefe de um jornal precisa ter bom conhecimento da vida diária da cidade ou região de cobertura do jornal. Por isso, em algumas situações não teve como orientar os alunos-jornalistas na busca por fontes¹⁵ e entrevistados que pudessem atender às necessidades de elaboração, sobretudo, das reportagens. Assim a professora se pronunciou em relação a essa dificuldade:

[...] vou te confessar um coisa que dificulta mais o meu trabalho, o fato de eu não morar em Maringá e não conhecer as fontes. Se fosse aqui em Londrina, isso seria mais fácil. Eu sempre tive esse problema. Procuro não deixar transparecer tanto, mas é uma preocupação enorme. Eu já discuti isso com vários professores.

Nesse mesmo diálogo, externei pela primeira vez à professora-editora certa inquietação no que diz respeito ao nosso papel de pesquisador. Entre ser pesquisador-observador e pesquisador-participante, havia uma enorme preocupação com a ética na pesquisa, e, por isso, não querer influenciar os vários sujeitos e nem sofrer influência deles no curso da pesquisa. Pela nossa surpresa, a professora confidenciou-nos esperar que adotássemos a segunda postura. Justificou-se dizendo que em encontros com os alunos-jornalistas do *MP*, em sala de aula, recorreu a alguns comentários que fizemos em sala, no momento que fazíamos as observações do trabalho com os alunos na correção e avaliação dos textos.

[...] então digo a eles: olha, aqui há um problema, mas eu precisaria do Neil para explicar para vocês de forma correta, porque eu sei que está errado assim, mas *minha explicação é superficial*. A dele mostraria a situação ideal. Já me peguei dizendo isso lá no segundo (ano) umas cinco vezes, no mínimo, desde que você passou a acompanhar as correções do terceiro (ano). Eu vejo que os alunos têm maior *dificuldade nessa estruturação de texto, organização das ideias*. Por isso sua presença seria ideal nas minhas aulas (grifos nossos).

¹⁵ Para o Dicionário da Comunicação, Rabaça e Barbosa (1998), fonte, “em princípio, é qualquer pessoa usada por um repórter na sua busca de informação” (p. 275). Segundo o Manual da Redação da Folha de SP (2005), “hierarquizar as fontes de informação é fundamental na atividade jornalística. Cabe ao profissional, apoiado em critérios de bom senso, determinar o grau de confiabilidade de suas fontes e o uso a fazer das informações que lhe passam” (p. 37).

Os fragmentos de conversa destacados comprovam o caráter de alteridade de que tratamos acima, na visão bakhtiniana, sobre como o outro interfere na produção de linguagem, mais precisamente de discurso, ao recorrer a uma fala precedente. No caso, a professora-editora, ao reconhecer certa dificuldade em proceder com as explicações necessárias, referiu-se ao pesquisador como a solução para aspectos gramaticais e/ou linguístico-discursivos e textuais na produção escrita dos aprendizes.

Em uma segunda situação de diálogo simultâneo pelo mesmo programa de bate-papo, quase um ano após o primeiro (nesse intervalo o contato se manteve por meio de correio eletrônico), tratamos, entre outros assuntos, da necessidade de os alunos tomarem conhecimento de aspectos enunciativo-discursivos que entram na composição dos gêneros. O assunto iniciou-se dessa forma:

Pesquisador: vou trabalhar um texto com eles que trata da entrevista como conversa controlada.

Professora-editora: eu trabalho especificamente a entrevista pingue-pongue (pergunta e resposta), aquela coisa de o repórter controlar o tempo todo, não deixar o entrevistado avançar a conversa para outro rumo, manter-se fiel à linha da entrevista. É bem essa coisa de controle.

Pesquisador: É que na verdade, tento sempre pegar o gênero num enfoque diferente do que eles se acostumaram. Por um viés mais enunciativo-discursivo.

Professora-editora: Eu acho isso muito legal, porque amplia o conhecimento dos nossos alunos sobre o gênero. Eles não ficam presos só à técnica, o que seria péssimo.

Na sequência do diálogo, demonstramos certa dúvida se esse era realmente o caminho que deveríamos percorrer com os alunos, na condução da disciplina de Língua Portuguesa que ministrávamos no curso. Mas parecia inevitável, uma vez que nossas observações mostravam que a parte técnica cabia à professora-editora do *MP*, por sua formação e experiência no campo jornalístico, como também pelo que previa o programa da disciplina. A sua disciplina foi pensada para ensinar o aluno a se comportar como agente-produtor jornalista, recorrendo aos aportes técnicos, invariavelmente.

Pesquisador: [...] mas esse modo de tratar os gêneros, mostrando-lhes as características, funcionalidade e os efeitos de sentido a partir deles [os gêneros] é algo muito interessante, assim pensamos [...]. Como você vê, estamos tentando dá uma cara para Língua Portuguesa que fuja da

gramatiquice e também não conflite com a técnica. Queremos um leitor apurado antes mesmo de ser um produtor de texto.

Professora-editora: [...] ao mesmo tempo fico meio envergonhada, porque *atropelo a língua portuguesa o tempo todo em nome da técnica*.

Pesquisador: É completamente compreensível.

Professora-editora: Sei que preparo meus alunos para o choque inicial do mercado, mas não sei se os preparo para as armadilhas que informações mal apuradas podem lhes proporcionar (grifo nosso).

O fragmento acima destacado parece reforçar, nas relações dialógicas e de alteridade, a figura do pesquisador, professor de Língua Portuguesa, perpassando o discurso da professora-editora quanto a preterir a língua e legitimar a técnica jornalística. Evidentemente, sabemos que tratar de linguagem, sobretudo da escrita jornalística, e, conseqüentemente, da técnica jornalística, significa ter conhecimento da língua materna. O que se evidencia nessa situação, a nosso ver, é a preocupação em justificar a falta, talvez, de uma abordagem metalinguística (ou metadiscursiva) na condução dos trabalhos.

Em outro momento do diálogo, a professora-editora não hesitou em demonstrar certo desconforto por não ter formação no magistério. Tanto que acreditava que seu trabalho como professora era mais intuitivo, advindo de sua prática de anos de redação de jornal impresso, do que mesmo por conhecimento de didática. Chegou a declarar a vontade de se aperfeiçoar, para tentar preencher algumas lacunas no trabalho em sala de aula.

O diálogo pesquisador e alunos-jornalistas não foi na mesma frequência do que tivemos com a professora-editora. Praticamente, o questionário aplicado aos alunos foi o principal canal de contato para que pudéssemos coletar informações e impressões que tiveram no trabalho de produção textual realizado no jornal-laboratório. Em um primeiro momento de contato, lançamos a seguinte pergunta aos alunos-jornalistas, a fim de obter algum parecer sobre o órgão laboratorial: *Como você vê o jornal Matéria Prima para a sua formação?* Destacamos, por ora, algumas das respostas, que acabam por mostrar semelhanças e diferenças nas impressões que os alunos possuem do jornal-laboratório. Outras respostas a essa e às demais questões entrarão no conjunto de nosso texto.

1. “Apesar de muitas vezes ter acreditado ser um estorvo, pois precisava pegar o ônibus, ter medo de ser assaltado, ‘perder’ meus fins de semana atrás de fontes, percebi ao longo das matérias, que, pelo menos um pouco, minha forma de escrever estava melhorando, que eu achava fontes mais rapidamente e que finalmente me sentia, mesmo que por pouco tempo, um jornalista. Foi uma experiência muito válida para minha carreira profissional e também pessoal.”

2. “O jornal *Matéria Prima* ajuda a decidir se queremos ou não jornalismo para sempre. É a prática da profissão que faz os alunos se encantarem ainda mais, ou saírem do curso.”

3. “No primeiro ano, o contato inicial lendo os textos dos veteranos, era lindo, olhando de longe a frase era “sem dificuldades”. Segundo ano, nossa vez! O contato foi diferente, eram regras prazos e muitas exigências, que medo da professora, será que vou conseguir? No susto comecei. O tempo foi passando, as notas melhorando, mas nunca uma satisfação plena. Após o texto final tive a certeza que foi uma experiência essencial porque mesmo básica foi importante para o aperfeiçoamento não só dos textos, mas do contato com o povo e uma ideia do que seria uma rotina de trabalho.”

4. “O *MP* é uma excelente ferramenta para o aperfeiçoamento da escrita dos estudantes para estarem preparados quando forem enfrentar o mercado de trabalho. O que mais me deixa satisfeito no *MP* são as correções em conjunto, pois acabamos sanando nossas próprias dúvidas e aprendendo com os erros dos outros. Sem falar que a professora é experiente, excelente e muito atenciosa, eu me sinto à vontade com suas aulas para perguntar, pedir opiniões e buscar auxílio quando necessário.”

Dessa forma, o mergulho no campo de investigação trouxe, por consequência, um conjunto de informações necessárias na tentativa de atingir os objetivos propostos na pesquisa. Aliás, não restringir nosso olhar ao jornal-laboratório em foco levou-nos a outra atitude metodológica: conhecer a realidade de jornais-laboratório, a partir de levantamento bibliográfico e de entrevistas a professores-editores de órgãos laboratoriais, de instituições públicas e particulares. A intenção foi evitar correr algum risco com generalizações equivocadas, tomando como referencial apenas o jornal-laboratório alvo da pesquisa. Na esteira bakhtiniana e nas palavras de seus explicadores, compreendemos que é na pluralidade e no entrecruzamento de vozes, bem como na produção de linguagem desses sujeitos nas diversas relações dialógicas, que podemos

chegar mais perto de conferir certos sentidos ao que intencionamos construir em termos de saber científico. A leitura de relatos de experiências em órgãos laboratoriais, as entrevistas realizadas *in loco*, as conversas por vários canais e os questionários aplicados tornaram-se fundamentais para a reflexão e avaliação do papel exercido pelos jornais-laboratório na formação jornalística. No conjunto de vozes que se entrecruzam na pesquisa, não deixamos de evidenciar as institucionais que norteiam a formação dos jornalistas: de maneira geral, a do Ministério da Educação, perpassada nas linhas das diretrizes curriculares para o curso Comunicação Social, habilitação de Jornalismo e, de forma específica, a do Centro Universitário de Maringá, no Projeto Pedagógico do curso, nos planos de ensinos das disciplinas e no Projeto de ensino do jornal *Matéria Prima*. Por isso, para a investigação da atividade de ensino e aprendizagem trouxemos um conjunto de documentos prescritivos e normativos, que teoricamente orientam os trabalhos da professora-editora. Nosso propósito é estender o campo de observação, buscando visualizar o processo em sua amplitude, não apenas no que de efetivo é realizado em sala de aula e/ou nos textos produzidos pelos alunos-jornalistas no jornal-laboratório. Como forma de recuperar o que expusemos até então sobre os procedimentos metodológicos, o quadro seguinte sintetiza o conjunto de sujeitos, ferramentas e documentos que compõem o *corpus* da pesquisa.

Sujeitos de pesquisa e ferramentas	Instrumentos de coleta de dados	Procedimentos de análise
Jornal-laboratório	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de relatos de experiências • entrevistas a profissionais da área de formação jornalística; • questionários aplicados a professores-editores; • troca de mensagens via correio eletrônico com professores-editores. 	Avaliação da imprescindibilidade do jornal-laboratório para a formação jornalística, a partir do conjunto de vozes (teóricos, professores-editores de vários órgãos laboratoriais, professora-editora do jornal-laboratório alvo da pesquisa e alunos-jornalistas).
Professora-editora do MP	<p>Diálogo: <i>in loco</i> correio eletrônico bate-papo simultâneo</p> <p>Instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • conversa com a professora-editora ao longo do processo investigativo; • observação de sala de aula; • gravação em áudio e em vídeo de aulas (teóricas e práticas) do jornal-laboratório. 	Avaliação das intervenções didáticas da professora-editora, a partir dos conceitos de atividade (docente) e ação (de linguagem) no trabalho realizado no jornal-laboratório.
Alunos-jornalistas	<p>Questionário aplicado aos alunos-jornalistas</p> <p>Textos produzidos pelos alunos-jornalistas: 1ª versão e versão definitiva</p>	Avaliação das capacidades de linguagem dos alunos-jornalistas na produção escrita para o jornal-laboratório.
Documentos prescritivos e normativos	<p>Diretrizes curriculares para o curso Comunicação Social (MEC)</p> <p>Projeto pedagógico do curso (CESUMAR)</p> <p>Planos de ensino de disciplinas (CESUMAR)</p> <p>Projeto de ensino do jornal-laboratório MP (CESUMAR)</p>	Leitura dos documentos institucionais com fins de conhecer as prescrições e normas para o trabalho da professora-editora na disciplina laboratorial.

Quadro 2: conjunto de informações e dados coletados para o desenvolvimento da pesquisa.

Em vista dos objetivos elaborados para a presente investigação, recorreremos, naturalmente, não só a uma metodologia de pesquisa empírica, como também teórica, com base em pressupostos e conceitos que nos permitiram conhecer, mais detidamente, o funcionamento do universo dos jornalistas, como veremos no capítulo seguinte, e as práticas discursivas que emergem na simulação proposta pelo jornal-laboratório. Ao visar os trabalhos realizados pela professora-editora no jornal-laboratório, teorias relacionadas à atividade de ensino e aos gêneros textuais foram fundamentais para a

análise, a reflexão e a avaliação do processo ensino e aprendizagem da escrita dos aprendizes de jornalista e do jornal-laboratório como ferramenta didático-pedagógica.

CAPÍTULO 2

O CAMPO JORNALÍSTICO E A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL JORNALISTA

*Captar a realidade
é muito mais difícil do que inventá-la.*
Gabriel García Márquez

O Jornalismo é campo da comunicação humana de muita influência na sociedade contemporânea. Seus profissionais ganham destaque na tarefa de informar e opinar sobre os fatos que nos cercam dia-a-dia. Não podemos nos imaginar alheios aos acontecimentos diários que interferem no destino de uma pequena comunidade até de uma nação. Como afirma Vieira Jr:

O jornalismo, que nasceu da arte artesanal dos prelos (antiga prensa de imprimir), é uma necessidade social e representa um meio de satisfazer o desejo do homem contemporâneo de conhecer todas as coisas novas e interessantes que acontecem diariamente no Universo (VIEIRA JR, 2002, p. 101/2).

Nas últimas décadas, em todo o mundo, sobretudo no Brasil, temos acompanhado uma nova dinâmica do jornalismo: de comunicadora de fatos, passou a denunciá-los com tamanha veemência, evidenciando veículos de imprensa e jornalistas. Adghirni (2005) assim demonstra seu ponto de vista sobre o jornalismo e seus profissionais:

O jornalismo e o jornalista ocupam um lugar preponderante na história do século XX, a tal ponto que alguns sociólogos falam de uma “mitologia do jornalismo”. Heróis e rebeldes, nas trincheiras de guerra, como correspondentes ou como repórteres investigativos nos bastidores do poder ou ainda como colunistas de grife lidando com informações privilegiadas, jornalistas invadiram e ocuparam espaço privilegiado na sociedade (ADGHIRNI, 2005, p. 46).

Destacamos que a autora refere-se claramente ao papel desempenhado pelo profissional jornalista, em seu campo de atuação, num século marcado por transformações significativas na sociedade, como realmente foi o século passado. E qual a imagem do jornalismo e de seu profissional neste início de século XXI? Reportagem da revista *Imprensa*¹⁶, sob o título “Morte anunciada”, trata do jornalismo contemporâneo, mais especificamente de uma suposta falência dessa instituição e de uma urgente “reinvenção” para garantir sua sobrevivência em meio ao surgimento das novas mídias. Os autores da reportagem procuram criar, a partir, também, das palavras de especialistas na área, um panorama sobre o estado atual do jornalismo no mundo e, sobretudo, no Brasil, e a necessária reformulação de suas bases legais, comerciais, educacionais, entre outras. Para os autores, são muitos os sintomas dessa provável falência do jornalismo, desde o fim da Lei de Imprensa e desregulamentação do profissional diplomado, passando pela queda nas circulações de impresso mundo afora, até chegar à influência do Estado nos meios de comunicação.

No que diz respeito à interação do jornalismo com o público leitor, a reportagem constata uma relação entre ambos numa espécie de proporção inversa: cada vez mais o cidadão tem acesso ao conteúdo jornalístico, nos mais variados suportes, mas cada vez menos querendo pagar por isso. Assim, segundo os próprios autores da reportagem, torna-se fundamental a figura do jornalista, na tarefa de apuração dos fatos e publicação dos conteúdos. Tese essa reforçada por um dos entrevistados na reportagem, professor titular da Escola de Comunicações e Arte (ECA-USP)¹⁷, Ciro Marcondes Filho: “De nada adianta eu despejar sobre o leitor milhares de informações sobre um fato se ele não tem tempo de organizá-las e torná-las úteis” (FORTI; RIBEIRO e IGNACIO, 2009, p. 27).

Sobre a queda da obrigatoriedade do diploma, a reportagem procura não polemizar a decisão do Supremo Tribunal Federal (STF). Ao contrário, pondera sobre a questão ao afirmar que o assunto já estava na agenda dos três poderes há tempos e parecia desacreditada pela sociedade. Segundo outro especialista entrevistado, professor de legislação do jornalismo na ECA, Eduardo Ariento, a discussão sobre o diploma torna-se secundária quando existem outros temas mais relevantes no momento, como o monopólio dos meios de comunicação. Para ele, “os grandes meios de comunicação se beneficiam de leis que têm de ser modernizadas. Eles fazem o que

¹⁶ *Revista Imprensa*, ano 23, número 250, outubro de 2009, p. 26-33.

¹⁷ Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.

querem, e o governo não toma medidas eficazes.” (FORTI; RIBEIRO e IGNACIO, 2009, p. 31).

A profissão do jornalista, pelo menos nas linhas da reportagem, continua num patamar de bastante respeito, comparada com o (des)crédito a outras instituições. A reportagem cita pesquisa realizada e divulgada em meados de 2009, que aponta a confiança dos brasileiros em algumas instituições. O jornalismo foi indicado como o mais confiável, 60% dos votos. Mais que a igreja, com 57%, e o governo, com 22%. Porém, segundo a revista, o índice de satisfação não foi suficiente para a manutenção da audiência e dos leitores.

Independentemente da real necessidade de sobrevivência ou “renascimento” do jornalismo contemporâneo e da imagem do jornalista como detentor da informação, não podemos assumir uma postura ingênua em acreditar que aos profissionais do jornalismo cabe apenas “transmitir” informações a todo tipo de interlocutor: leitor, ouvinte, telespectador e internauta. Nós, estudiosos da linguagem e professores de Língua Portuguesa, nos diferentes níveis de ensino, precisamos reconhecer que as informações e opiniões são veiculadas por enunciados que produzem os mais diferentes efeitos de sentido na tentativa de (re)produção da realidade. É bem verdade que o jornalista em formação, foco de nossa pesquisa, possui, inicialmente, uma visão romântica de que prestará serviço à comunidade, cumprindo o papel social que supostamente lhe é inerente. Um estudioso da linguagem, com leitura e conhecimento suficientes para compreender o funcionamento dos discursos, sem dificuldades se despe desse romantismo e percebe o jornalismo a partir de um ponto de vista diferenciado, por que não dizer, privilegiado. Segundo Hernandes:

Para analisar os jornais e o jornalismo como forma de comunicação utilizada por certos grupos sociais para exercer essa manipulação de maneira mais efetiva, é preciso apresentar o que se entende por fato, notícia, ideologia, realidade, verdade, questões sempre cercadas de grande controvérsia (HERNANDES, 2006, p. 17).

Como podemos depreender, o jornalismo é uma rede ideológica, verdadeiro instrumento complexo de poder, longe de apenas servir como mero “reprodutor” de informações da e para a sociedade. Segundo Adghirni, o campo jornalístico tem sua relevância no mundo social por deter “um monopólio real sobre os instrumentos de produção e de difusão em grande escala dos acontecimentos suscetíveis de influenciar

os demais campos” (ADGHIRNI, 2005, p. 54).

Diante de uma sociedade fragmentada a partir de disputas sociais, em que grupos vão se formando defendendo (supostas) ideologias, não nos surpreendemos com o fato de que cada grupo possui a sua versão para a realidade. E essa multifacetada realidade não é filtrada pelos jornais, pois também estão sujeitos a essa ou aquela ideologia. Inserido nesse contexto de interesses políticos, sociais e econômicos está o profissional do jornalismo. De acordo com Hernandes, “um jornalista [...] é sempre um mediador. Ele reporta o que acontece no mundo para o seu público, ou, para ser mais preciso, transforma fragmentos de realidade em notícia” (HERNANDES, 2006, p. 23). Mesmo reconhecendo as questões ideológicas subjacentes ao processo de apuração dos fatos, consideramos de maneira destacável o papel do jornalismo para uma sociedade mais justa e igualitária, resguardado, sem dúvida, o direito do cidadão à informação. Segundo Vieira Jr, o jornalismo é uma via de mão dupla, cujo fluxo de informações se dá numa espécie de intercâmbio diário com a comunidade. As palavras do autor corroboram a importância do jornalismo no mundo contemporâneo:

No mundo moderno a vida econômica, política e social baseia-se na informação e nesse contexto o jornalismo é a instância superior de uma Nação, e sua função é oferecer ao cidadão um repertório de idéias que modelem sua mentalidade e formem opinião quando a comunidade se encontra desorientada (VIEIRA JR, 2002, p. 116).

Para o autor, o jornalista não deve escrever para outro jornalista¹⁸ e sim para o leitor, com o intuito de deixar esse último a par dos acontecimentos, a partir do que denomina de “arsenal informativo, narrativo e interpretativo”, diferentemente do que pondera Adghirni (2005). Com as transformações do jornalismo no tempo, adaptando-se ao ideário capitalista na busca pelo lucro, o papel do jornalista parece o de ser extremamente fiel, mas não ao público, e sim à empresa onde é funcionário ou a quem presta serviço. Para a autora, a partir dos anos 1980, o jornalismo brasileiro passou a viver seu melhor momento de liberdade de expressão. No entanto, sem a censura explícita, jornais e jornalistas acabam por se submeter a outras pressões, dos avanços tecnológicos, passando pela concentração de grupos midiáticos, até chegar à concorrência do mercado de trabalho, motivada, também, pelo surgimento de várias

¹⁸ Ainda neste capítulo, quando recorremos a conceitos do sociólogo francês Pierre Bourdieu, ficará explícito o contraste de ideias a respeito de quem é o verdadeiro interlocutor do jornalista. Para Bourdieu, o jornalista escreve para os próprios pares.

faculdades de jornalismo. Para a autora, há um novo profissional que não trabalha mais com a “notícia quente”, e sim com matérias “requeentadas”, o que só evidencia o descompromisso com os fatos. Ainda nas palavras da autora, “esse jornalista é apenas um intermediário, conselheiro a serviço dos mais diversos públicos”. E completa:

É um profissional híbrido com perfil de camaleão, ora identificado com as rotinas da redação, ora como assessor de imprensa, ora como jornalista/funcionário. Também pode estar “produzindo conteúdos” para um site na internet, numa empresa privada, numa ONG ou atuando no contexto de “advocacia” de causas públicas e/ou humanitárias (ADGHIRNI, 2005, p. 54/5, grifos da autora).

Para entendermos o contexto de ensino e aprendizagem de formação jornalística, traremos às nossas reflexões alguns conceitos que darão suporte aos argumentos pelos quais intencionamos explicar as representações¹⁹ sobre como percebemos (e alguns sujeitos envolvidos percebem) o funcionamento da produção textual na formação jornalística, condicionada pela tentativa de “imitar” o trabalho do profissional do campo em suas práticas discursivas. Assim, nosso olhar não se restringe aos aspectos didático-pedagógicos inerentes ao processo que envolve professores e alunos; abre-se, também, para o reconhecimento necessário do espaço social e profissional a ser encenado por esses sujeitos. Portanto, nas seções a seguir, apresentaremos dois conceitos fundamentais que constituem referência para estudiosos da mídia, especificamente do jornalismo: campo e *habitus*. Sobretudo para o primeiro conceito, daremos destaque a dois importantes teóricos do Século XX, em suas respectivas épocas e áreas de atuação.

2.1 O conceito de campo em M. Bakhtin e P. Bourdieu

Além de Bakhtin, no conjunto de sua obra e do Círculo, a teoria dos campos é tratada pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu (1983; 1996; 1997; 2004; 2005; 2007), a

¹⁹ No quadro do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), com base em Vygotsky, Bakhtin e Habermas, o conceito de “representação” vem sendo utilizado em pesquisas sobre formação de professores, para “a compreensão de como os seres humanos avaliam a si mesmos e aos outros”. Segundo Magalhães, “as representações são sempre construídas dentro de contextos sócio-históricos e culturais, relacionadas a questões de ordens diversas: política, ideológica, teórica, de onde se determina “quem detém o poder de falar em nome de quem, quais são os discursos valorizados e a que interesses servem” (MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, M C. C. (org.). *A formação do professor como um profissional crítico*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 59-85).

partir de suas reflexões sobre ciência, arte, educação, mídia etc. Para sermos mais exatos, o sociólogo constituiu uma relevante teoria social no final dos anos 1970 em que desenvolveu o conceito de campo para esclarecer os elementos das produções ideológicas dos diferentes espaços sociais e de seus agentes. Ao lançar questões para a compreensão do mundo científico, por exemplo, Bourdieu (2004) afirma a noção de campo ser a alternativa para escapar a duas correntes de interpretação das produções culturais das diferentes áreas: uma que sustenta que para compreender “a literatura e a filosofia basta ler os textos”, e a outra, filiada ao marxismo, que preconiza “relacionar o texto e o contexto e propõe-se interpretar as obras colocando-as em relação com o mundo social e econômico” (BOURDIEU, 2004, p. 19). Confrontando essas duas correntes, o sociólogo elabora sua hipótese sobre campo:

Entre esses dois pólos, muito distanciados, entre os quais se supõe, um pouco imprudentemente, que a ligação possa se fazer, existe um universo intermediário que chamo *campo literário, artístico, jurídico ou científico*, isto é, o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência. Esse universo é um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas (BOURDIEU, 2004, p. 20, grifos do autor).

Nas palavras de Bourdieu, o campo designa um espaço com autonomia relativa, um microcosmo que possui leis próprias e que pode ter o grau de autonomia quantificado de acordo com a influência maior ou menor imposta pelo que ele denomina de macrocosmo. Este é um dos problemas evidenciados pelo sociólogo: de que forma o microcosmo escapa às pressões externas e cria resistência para garantir sua autonomia e se valer das próprias leis e determinações internas. Seguimos com o exemplo do autor sobre o campo científico, um dos objetos de seus estudos:

Em outras palavras, é preciso escapar à alternativa da “ciência pura”, totalmente livre de qualquer necessidade social, e da “ciência escrava”, sujeita a todas as demandas político-econômicas. O campo científico é um mundo social e, como tal, faz **imposições**, solicitações etc, que são, no entanto, relativamente independentes das pressões do mundo social global que o envolve. De fato, as pressões externas, sejam de que natureza forem, só se exercem por intermédio do campo, são mediatizadas pela lógica do campo (BOURDIEU, 2004, p. 21/2).

Essa lógica permite que o campo tenha a capacidade de refratar as pressões

externas, e quanto maior o grau de autonomia maior o poder de refração dessas demandas exteriores ao próprio campo. Assim, “um campo [...] se define entre outras coisas através da definição de disputas e dos interesses específicos que são irreduzíveis aos objetos de disputas e aos interesses próprios de outros campos” (BOURDIEU, 1983, p. 89).

Um campo possui forças para lutar, conservar ou transformar as próprias forças. E cabe aos agentes do campo a tarefa de criar e sustentar esse espaço de força, a partir de suas ações e das relações objetivas mantidas entre eles, que acabam por determinar o que podem ou não fazer nas tomadas de decisão. Dessa forma, conforme enfatiza o sociólogo:

Só compreendemos, verdadeiramente, o que diz ou faz um agente engajado num campo (um economista, um escritor, um artista etc.) se estamos em condições de nos referirmos à posição que ele ocupa nesse campo, se sabemos “de onde ele fala” (BOURDIEU, 2004, p. 24/5).

Portanto, nem o campo nem seus agentes se orientam ao acaso. São movidos pelas relações de força, relações sociais de apropriação e controle das formas de produção e reprodução dentro do microcosmo. Isso não significa afirmar que esses agentes são sujeitos passivos, simplesmente conduzidos pelas forças do campo em que estão inseridos. Conforme Bourdieu, os agentes sociais possuem “disposições adquiridas” a que chama de *habitus*²⁰, “isto é, maneiras de ser permanentes, duráveis que podem, em particular, levá-los a resistir, a opor-se às forças do campo” (BOURDIEU, 2004, p. 28). Segundo o sociólogo, o funcionamento do campo está diretamente relacionado com a existência de objetos de disputa e pessoas dotadas de um *habitus* capazes de disputar o jogo e que permita conhecer e reconhecer as leis imanentes do campo em que se inserem. E complementa: “Todas as pessoas que estão engajadas num campo têm um certo número de interesses fundamentais em comum, a saber, tudo aquilo que está ligado à própria existência do campo” (BOURDIEU, 1983, p. 90).

Grillo (2005a²¹; 2006), em estudo sobre a noção de esfera²²/campo em Bakhtin e Bourdieu e a relação com os gêneros discursivos, faz um paralelo entre esses dois

²⁰ Trata-se do outro conceito a que recorreremos e que mantém relação com a noção de campo em Bourdieu.

²¹ Artigo publicado pela Revista da Anpoll, nº 19, numa espécie de versão preliminar do texto publicado no ano seguinte em BRAIT, Beth. *Bakhtin*: outros conceitos-chave. São Paulo, Contexto, 2006.

²² Segundo Grillo, algumas traduções, em outras línguas, ainda trazem o termo *esfera*. A recente retradução no português substitui o termo por *campo*. A opção da autora é pelo primeiro. Vamos seguir com a opção pelo último, pela própria leitura de Bakhtin (2003).

autores de destaque do Século XX. Guardadas as diferenças entre os teóricos e as limitações da corrente de cada um, ambos deram relevantes contribuições para os estudos nas Ciências Humanas e Sociais, deixando um legado de conceitos e métodos para o entendimento dos fenômenos relacionados à linguagem e suas implicações socioideológicas.

Para a formulação do conceito de campo e a inserção do sujeito como participante de contexto sócio-histórico e ideológico, houve a necessidade, por Bourdieu, da recusa da visão estruturalista da linguagem, teoria que considerava o sujeito “assujeitado” e uma ordem social “sem sujeito”. De acordo com Grillo, a noção de campo, para o Círculo de Bakhtin, surge quando se trata de formação social, com suas manifestações e seus modos de organização. Para a autora:

A noção de esfera da comunicação discursiva (ou da criatividade ideológica ou da atividade humana ou da comunicação social ou da utilização da língua ou simplesmente ideologia) é compreendida como um nível específico de coerções que, sem desconsiderar a influência da instância sócio-econômica, constitui as produções ideológicas, segundo a lógica particular de cada campo. (GRILLO, 2006, p. 143).

A noção de campo, sem dúvida, nas obras dos dois pensadores, é referência para estudiosos da mídia e da linguagem, como no caso do jornalismo e seus gêneros, pois criaram novas concepções sobre a origem da linguagem, a comunicação discursiva, o indivíduo na sociedade e as definições dos campos de produções ideológicas. Bakhtin e Bourdieu são orientações fundamentais para o estudo sobre gêneros discursivos e a relação entre linguagem, enunciados e temas de campos diferentes. O pensador russo e o Círculo realizaram análises e definições do conceito de esfera da comunicação discursiva, e assim, tornaram-se referência para outros teóricos. Para Grillo, a linha de pensamento originada por Bakhtin orienta abordagens e caminhos de pesquisa que não se esgotam em uma única disciplina acadêmica. A autora afirma que apesar dos dois autores pertencerem a contextos sociais diferentes – pois a obra de Bakhtin e de seu Círculo foi realizada no final da década de 1920 –, ambos buscaram modificar “a inserção da linguagem, do sujeito, da história, da ideologia e do social na área das Ciências Humanas” (p. 137). Além disso, seus trabalhos e posicionamentos, por vezes, encontram-se bastante semelhantes.

No período em que os autores formularam suas teorias, as linhas de

pensamento vigentes eram o objetivismo abstrato e o subjetivismo idealista. Bakhtin e Bourdieu se posicionaram contra as duas teorias. Bakhtin/Volochinov (1992)²³ criaram as bases para uma teoria enunciativo-discursiva fazendo restrições justamente a essas duas correntes. De acordo com os pensadores russos, a perspectiva subjetiva é a expressão das particularidades do indivíduo, que possui uma consciência autorreflexiva e livre de coerções, enquanto o objetivismo não estabelece relação entre linguagem e sociedade e linguagem e sujeito. Da mesma forma, Bourdieu criticou a perspectiva vigente na época, afirmando que o objetivismo possui uma visão estruturalista de uma sociedade sem sujeito, que de tão imerso em suas funções pouco reflete sobre a ordem social que ele produz, ao mesmo tempo em que é por ela produzido. De acordo com Grillo, foi a partir da negação que ambos criaram uma alternativa e estabeleceram novos conceitos. Para a autora, “O círculo de Bakhtin, sobretudo nos domínios da filosofia da linguagem e da estética, e Bourdieu, na sociologia, buscaram inserir a ordem social, a história e o sujeito em suas teorias, de forma a deslocar as duas perspectivas disponíveis” (GRILLO, 2006, p. 135).

Ao tratar da interação verbal, Bakhtin/Volochinov (1992) estabelece a distinção e a relação entre as interações que ocorrem na ideologia do cotidiano e aquelas que ocorrem nos sistemas ideológicos constituídos. A ideologia do cotidiano é definida como base da construção dos campos ideológicos constituídos e é dividida entre o nível inferior, compreendido como as reflexões do indivíduo, em que a localização e origem de cada um são fatores relevantes, e o nível superior, por meio do contato direto dos sujeitos com esses campos, em trocas de experiências e opiniões e, por isso, com maior possibilidade de serem influenciados.

Grillo (2006, p. 138) explica que a interação verbal reúne os principais aspectos da teoria, que são “a relação do enunciado com o contexto social imediato e amplo, o modo de constituição da subjetividade na inter-subjetividade e a delimitação do conteúdo temático”. A autora destaca que “a interação verbal ocorre entre indivíduos organizados socialmente” e envolve duas condições sócio-históricas. A primeira é a relação entre os coenunciadores em um ambiente social comum, o conhecimento sobre a realidade em que vivem e a avaliação que fazem dessa situação. E a segunda ocorre nas

²³ Concordamos com os pesquisadores para os quais não há mais dúvidas sobre a autoria da obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1929) como sendo de V. N. Volochinov. Entretanto, como entre as obras do Círculo de Bakhtin em português se encontra *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*, optamos por essa designação em consideração à autoria explicitada na obra de referência.

particularidades de cada campo da produção ideológica - a religião, a literatura, o jornalismo – e a relação que esses campos estabelecem com a ideologia do cotidiano.

Para o Círculo de Bakhtin, a consciência individual é constituída no meio social, por meio de ideologias adquiridas na interação verbal. Portanto, a expressão individual sempre será orientada, pois é baseada nas condições sócio-históricas dos sujeitos. Bourdieu (2004), já dissemos, parte do mesmo princípio que o Círculo: o sujeito não é alienado, produto de uma estrutura mecânica sem relação com seu contexto sócio-histórico, mas também não é autoconsciente e livre de coerções. Para o sociólogo, o campo é uma estrutura de relações objetivas entre os posicionamentos dos agentes, que agem segundo quatro coerções: a relação com o *habitus* – modo de agir, gostos e preferências; o capital simbólico – a posição social no campo e o seu reconhecimento pelos companheiros; capital econômico – renda ou herança; e as possibilidades e impossibilidades oferecidas pelo campo aos seus agentes. Essas posições são apreendidas por relações recíprocas no campo, social e historicamente localizadas (GRILLO, 2006).

Conforme a autora, a substituição do termo esfera por campo evidencia como os conceitos das duas obras se encontram em suas afirmações, análises e posicionamentos. No *Marxismo e filosofia da linguagem*, encontramos uma referência ao termo campo, quando os autores discutem as bases para os estudos da ideologia e filosofia da linguagem:

Cada campo de criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade à sua própria maneira. Cada campo dispõe de sua própria função no conjunto da vida social. É seu caráter semiótico que coloca todos os fenômenos ideológicos sob a mesma definição geral (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 33).

O conceito de campo, portanto, foi elaborado na obra do Círculo de Bakhtin na década de 1920 para esclarecer a origem e as características das produções literárias. Depois, na *Estética da criação verbal*, com publicação nos anos 1950, a noção de campo torna-se chave para as reflexões de Bakhtin sobre o conceito de gêneros discursivos²⁴. O filósofo russo estabelece uma relação intrínseca entre os dois conceitos, afirmando que as formas de uso da linguagem possuem um caráter tão multiforme “quanto os campos

²⁴ Em outro capítulo vamos nos ater mais detidamente sobre o conceito de gêneros discursivos, em Bakhtin, e sobre os gêneros textuais, na perspectiva do ISD.

da linguagem humana” (BAKHTIN, 2003, p. 261).

Para um trabalho de investigação como o que se desenha, com o intuito de conhecer o processo de apropriação dos gêneros por alunos de jornalismo, vemos o quanto é fundamental a relação entre campo e gênero discursivo. Como o próprio Bakhtin afirma, “a vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na *escolha de um determinado gênero de discurso*. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva”, entre outros fatores (BAKHTIN, 2003, p. 282, grifos do autor).

Os dois pensadores, Bakhtin e Bourdieu, analisam a composição dos gêneros discursivos dentro da esfera ou campo a que pertencem. Formulam, portanto, observações de extrema importância para esclarecer como os gêneros são condicionados pelas características de seu respectivo campo, como se relacionam entre si e com gêneros de outros campos e qual a condição do sujeito ao produzir enunciados e temas dentro de cada gênero.

Bakhtin (2003) afirma que a dificuldade para classificar os gêneros discursivos está relacionada à grande diversidade decorrente da complexidade dos campos da atividade humana. O teórico russo investiga as características das unidades da enunciação e da língua e defende a tese de que o campo condiciona os gêneros, a partir dos temas, e que o enunciado constrói-se na sua relação com os coenunciadores – e com os enunciados anteriores.

A expressão do enunciado, em maior ou menor grau, responde, isto é, exprime a relação do falante com os enunciados do outro, e não só a relação com os objetos do seu enunciado. As formas das atitudes responsivas, que preenchem o enunciado, são sumamente diversas e até hoje não foram objeto de nenhum estudo especial. Essas formas diferenciam-se acentuadamente em função da distinção entre aqueles campos da atividade humana e da vida nos quais ocorre a comunicação discursiva (BAKHTIN, 2003, p. 298).

Já Bourdieu explica que a hierarquia entre os gêneros do discurso estabelece quem melhor representa cada campo e que os agentes mais reconhecidos são aqueles que produzem os gêneros maiores. Grillo (2006) utiliza os gêneros do Jornalismo como exemplo. Aqueles considerados jornalistas dominantes, os mais experientes, têm acesso à produção de editoriais e artigos assinados, enquanto os iniciantes se dividem entre notícias não assinadas no interior do caderno. Em alguns campos, os gêneros são

valorizados de acordo com o leitor direcionado, ganhando reconhecimento o agente²⁵ que escreve para indivíduos do mesmo campo. É o que afirma Barros Filho²⁶ (2008, p. 58), em artigo publicado na revista *Cult*²⁷, quando lembra que jornalistas, sujeitos de suas pesquisas, confessaram que “um jornalista escreve para outro jornalista”. Para se inserir em um campo é essencial o conhecimento e a atualização dos gêneros. Grillo (2006) lembra que nas artes as rupturas ou inversão hierárquica dos gêneros podem marcar época e fazer nomes de prestígio. E assim como nas artes, os demais campos possuem uma linguagem própria que nomeia e classifica os agentes e produtos, com o intuito de construir hierarquias e modos de percepção. Bourdieu ressalta a importância da autonomia dos campos, porém reconhece, no que chama de “absolutamente paradoxal”, outro efeito de campo pouco favorável à afirmação da autonomia coletiva ou individual, no caso específico do jornalismo.

A concorrência incita a exercer uma vigilância permanente (que pode chegar à espionagem mútua) sobre as atividades dos concorrentes, a fim de tirar proveito de seus fracassos, evitando seus erros, e de contrapor-se a seus sucessos, tentando tomar emprestados os *supostos* instrumentos de seus êxitos [...] (BOURDIEU, 1997, p. 107/8, grifos do autor).

Ainda de acordo com o sociólogo, o campo jornalístico, assim como outros campos, não deixa de estar à prova de uma espécie de ratificação do mercado a partir de sanções diretas e indiretas (nesse caso, aprovações ou reprovações da clientela ou do índice de audiência).

Na seção seguinte, procuraremos compreender de que forma atua o jornalista em seu campo, uma vez que no jornal-laboratório há a tentativa de recriar um cenário que aproxime professora-editora e alunos-jornalistas às características do campo de atuação do profissional da informação.

²⁵ Termo utilizado por Bourdieu para nomear o sujeito no campo da comunicação a que pertence. Em nossa pesquisa, na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo, no plano interpretativo do agir, utilizamos o termo *agente* quando ele não é a fonte do processo, enquanto que o *atuante/actante* designa um organismo que é a fonte de um agir dado (ator). Assim, ao aluno que produz textos em situação de ensino-aprendizagem, usamos o termo *agente-produtor* (cf. BRONCKART, 1999) e à professora-editora que consideramos a fonte do agir profissional no jornal-laboratório, ou seja, a sua atuação é a fonte do processo interventivo (e ela é dotada de capacidades para isso) utilizamos o termo *ator*, cabendo a ela gerenciar diferentes tipos de atos que constituem *tarefas*.

²⁶ Clóvis de Barros Filho é professor da Escola de Comunicações e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP).

²⁷ Edição 128, ano 11, setembro/2008, p. 57-58. A edição da referida revista trouxe uma espécie de dossiê sobre Pierre Bourdieu, elaborado por alguns estudiosos da obra do sociólogo francês.

2.1.1 O campo jornalístico

Nas palavras de Barros Filho (2008, p. 57), Pierre Bourdieu pouco aprofundou suas reflexões e discussões sobre o campo midiático, diferentemente do que pôde fazer a respeito de outros campos, como o da ciência, da educação, da arte e da economia. Por isso, “coube então aos seus discípulos, engajados no campo da comunicação, usar as ferramentas oferecidas por ele para o estudo da mídia”. Mesmo assim, para o professor da ECA/USP, a sociologia de Bourdieu expõe “as ingenuidades e os erros que perspectivas marxistas e pós-modernas fazem da produção midiática”, que sempre procuraram denunciar as estratégias burguesas de dominação. Barros Filho afirma, com base no sociólogo francês, que “a produção jornalística é fruto de um *habitus* jornalístico, onde os critérios de fato jornalístico e de pauta [...] são frutos de uma interiorização da aprendizagem jornalística” (BARROS FILHO, 2008, p. 58).

Em um dos poucos textos de Bourdieu dedicados à área da comunicação, e com publicação no Brasil²⁸, o sociólogo invoca a noção de campo para se referir ao mundo jornalístico como um “microcosmo que tem leis próprias e que é definido por sua posição no mundo global e pelas atrações e repulsões que sofre da parte de outros microcosmos” (BOURDIEU, 1997, p. 55). Mas faz uma ressalva sobre essa autonomia, sobre possuir as próprias leis, afirmando não significar que a compreensão desse microcosmo não ocorra também, e de forma direta, pelos fatores externos. Fazendo uma adaptação do exemplo utilizado pelo sociólogo, seria afirmar que necessariamente o que se passa no jornalismo da Rede Globo é mero reflexo do fato de ser propriedade da família Marinho. Seguindo com nosso exemplo, na esteira do sociólogo, para compreender o jornalismo da referida emissora deve-se levar em consideração o espaço ocupado por ela na relação com as outras emissoras, a partir desse microcosmo. Sobre essa relação, ressalta o sociólogo:

[Trata-se de] uma concorrência definida em sua forma, de maneira invisível, por relações de força não percebidas que podem ser apreendidas através de indicadores tais como as fatias de mercado, o peso aos olhos dos anunciantes, o capital coletivo de jornalistas prestigiosos etc. (BOURDIEU, 1997, p. 56).

²⁸ Trata-se do livro intitulado *Sobre a televisão*.

Dando seguimento ao nosso exemplo e ao pensamento do autor, seria afirmar existir uma espécie de interação entre as emissoras e os profissionais que dela fazem parte e a presença de “relações de força completamente invisíveis” que possibilita compreender o que vai passar nas diferentes emissoras concorrentes. Por isso, os que acompanham o telejornalismo diário têm a impressão de que as matérias jornalísticas se repetem nos principais canais.

Nesse mesmo texto, Bourdieu delimita como objeto de estudo a influência dos mecanismos do campo jornalístico e as exigências do mercado, por parte dos leitores e dos anunciantes. Segundo o sociólogo, esses mecanismos exercem influência sobre os jornalistas e os intelectuais-jornalistas e sobre outros campos, o da cultura, o jurídico, o literário, o artístico, o científico. Como o próprio autor afirma, na delimitação de seu texto, sobre o campo jornalístico:

Trata-se então de examinar como a restrição estrutural exercida por esse campo, ele próprio dominado pelas pressões do mercado, modifica mais ou menos profundamente as relações de força no interior dos diferentes campos, afetando o que aí se faz e o que aí se produz [...] (BOURDIEU, 1997, p. 101).

E ainda:

[o campo jornalístico] impõe sobre os diferentes campos de produção cultural um conjunto de efeitos que estão ligados, em sua forma e eficácia, à sua estrutura própria, isto é, à distribuição dos diferentes jornais e jornalistas segundo a autonomia com relação às forças externas, as do mercado dos leitores e as do mercado dos anunciantes (BOURDIEU, 1997, p. 102).

Para o sociólogo francês, essa influência do jornalismo sobre outros campos de produção, e a própria lógica de mercado, em nada tem de “novidade radical”. Ele estabelece até um paralelo entre o surgimento da literatura de fins do século XIX, com um número considerável de publicação, uma literatura de caráter mais industrial, e o efeito que a televisão produziu, de forma ampla e intensa, sobre o campo jornalístico.

O jornalismo tem por natureza e finalidade oferecer informações reais e relevantes sobre todas as áreas do conhecimento humano, por meio de uma linguagem clara, que traduza os conceitos de outros campos para o leitor, ou seja, os jornalistas estão sempre atentos aos acontecimentos, a estudos, pesquisas, análises, obras e

descobertas realizadas e que influenciam a vida das pessoas no seu dia-a-dia. A relação que o jornalismo estabeleceu com outros campos, a princípio para manter o leitor inteiramente informado, gera consequências de extrema relevância. Cavalcanti (2006, p. 17), com base em Bourdieu, afirma que a influência do jornalismo sobre outros campos explica-se pelo fato de ser um campo detentor de instrumentos de “produção e difusão das informações”, propiciando a seus agentes visibilidade e permitindo-lhes a imposição “ao conjunto da sociedade seus princípios de visão de mundo, seu ponto de vista, sua problemática”. De acordo com a autora, a partir do discurso bourdieuniano:

O campo jornalístico não é homogêneo, mas sim perpassado por tensões e contradições. Essas, no entanto, são explicadas por meio da noção de campo, isto é, como um embate entre dominantes e dominados: os primeiros, com suas categorias de percepção mais ajustadas às exigências/coerções do campo, seriam menos propensos a mudanças, a diferenças; os últimos, ao contrário, mais propensos a opor a tais exigências os princípios e valores da profissão (CAVALCANTI, 2006, p. 23).

Assim, conforme Bourdieu (1997), apesar de o jornalismo se concretizar por meio de seus agentes, é a estrutura do campo que determina a intensidade e a orientação dos efeitos causados em outros campos. O campo jornalístico depende de uma relação econômica com anunciantes e leitores para difundir informação. Por isso é que suas ações estão cada vez mais limitadas às exigências da lógica do mercado. O nível de autonomia de um veículo de comunicação é determinado pela renda proveniente da publicidade de anunciantes comerciais e daqueles ligados ao Estado. Além disso, a independência dos veículos de informação e dos jornalistas é ameaçada pela manipulação exercida por fontes oficiais frequentemente procuradas pela mídia, como os representantes do Estado, da polícia, dos campos científico e jurídico.

Quanto ao grau de autonomia de um jornalista em particular, o autor destaca a dependência de quatro fatores: a) o número de órgão de imprensa e os potenciais empregos; b) a posição do jornal no rol de jornais, se mais intelectual ou comercial; c) a posição do jornalista dentro do seu jornal, se contratado ou prestador de serviço e d) a sua capacidade de produção autônoma da informação.

Para o sociólogo, o campo jornalístico, com frequência, está sujeito a adaptar-se ao mercado ou ao índice de audiência, mesmo que de forma indireta. E os mais dispostos a modificarem algumas normas básicas do jornalismo para angariar audiência são

aqueles que ocupam os altos cargos, como os diretores de emissoras ou redatores-chefes, nos meios de comunicação mais voltados para o comercial e, portanto, mais dependentes do mercado. E quanto aos jornalistas mais jovens, o sociólogo afirma que são eles menos estabelecidos e, por isso, “mais propensos, ao contrário, a opor os princípios e os valores da ‘profissão’, às exigências, mais realistas ou mais cínicas, de seus ‘veteranos’” (BOURDIEU, 1997, p. 106).

O autor constata uma série de efeitos provocados pelo campo jornalístico. Um deles é a determinação do que é novo e do que é ultrapassado. A disputa entre os meios de comunicação mais próximos do pólo comercial pelo furo, a exclusividade de informação e de reconhecimento do público é baseada na pressa, precipitação e constante inovação. O relato do cotidiano prioriza o imediato e proporciona um acúmulo de informações, que traz como consequência a falta de capacidade em armazenar tantas novidades. Contudo, os furos tão almejados pelos jornalistas “estão destinados a permanecer ignorados pelos leitores ou pelos espectadores e a ser percebido apenas pelos concorrentes (sendo os jornalistas os únicos a ler o conjunto dos jornais)” (BOURDIEU, 1997, p. 107).

Como forma de ilustração dessa competição no campo, recorreremos ao trabalho realizado por Carvalho (2006), num recorte sobre o comportamento da mídia jornalística, à época da CPI (Comissão Parlamentar de Inquérito) dos Correios, em 2005. A autora relata embate travado por duas revistas de circulação semanal (*Época* e *Carta Capital*) e analisa o episódio a partir do conceito bourdieuiano de campo e correlatos. Na ocasião, *Carta* acusou *Época* de ter publicado como “furo” informações por ela anunciadas três anos antes. Segundo a autora, muito provavelmente o episódio passou despercebido pela maioria dos leitores, não só pelo fato de ser pequeno o número dos que se interessam por assuntos políticos em jornais e revistas, como também “pela predominância da televisão como veículo de notícias no país” (CARVALHO, 2006, p. 19). Na medição de força entre as revistas dentro do campo, a autora lembra que *Carta Capital* praticamente sucumbe à concorrente, pois, entre outros fatores, ocorre a valorização de *Época*, por pertencer a um dos grandes conglomerados da comunicação: as organizações Globo. Na conclusão de Carvalho, houve mais que implicações na relação de poder entre os dois campos envolvidos: o jornalístico e o político. O episódio acabou por confirmar que os agentes jornalistas duelam a partir do que parece “permitido e aceito como tática” para a produção de notícias.

Sendo assim, a disputa diária entre jornais por furos, fontes, fotos e mais uma infinidade de fatores, cria, nas palavras de Bourdieu, uma espionagem mútua. Um critica os erros do outro ou se apropria dos meios pelo qual o outro obteve sucesso. Além disso, existe uma sensação de obrigação entre todos eles em publicar matérias ou críticas sobre determinados temas que estão sendo abordados na mídia. Mesmo quando o assunto não é tão interessante para a linha editorial do jornal, essa regra do campo é obedecida. Quem não respeitá-la receberá menos crédito do público e entre os pares, como se não divulgassem todas as informações relevantes à sociedade. É o caso de fontes inusitadas, invenções, resenha de livros, de filmes, de CDs, eventos e outras produções culturais.

É assim que, nesse domínio como em outros, a concorrência, longe de ser automaticamente geradora de originalidade e de diversidade, tende muitas vezes a favorecer a uniformidade da oferta, da qual podemos facilmente nos convencer comparando conteúdos dos grandes semanários ou das emissoras de rádio ou de televisão com vasta audiência (BOURDIEU, 1997, p. 108).

Retomando as palavras de Barros Filho, no artigo da *Cult*, seria o mesmo que dizer que os jornalistas escrevem para os pares, o que não é diferente com profissionais de outros campos da linguagem ou da produção cultural. Barros Filho ainda acrescenta em relação ao profissional do Jornalismo:

Ao constatar que o discurso de um jornalista, ou de um relações públicas, não é em nenhum momento pautado pelos critérios “idealistas” de transparência, objetividade, neutralidade e democratização do conhecimento, constatamos que tais produções são frutos de um jogo de *desejos*. As matérias são selecionadas e escritas visando atingir interesses os mais diversos, determinados pela posição do agente no campo. Sem altruísmos e sem pensar no “bem comum”, apesar de seus discursos identitários (BARROS FILHO, 2008, p. 58).

Esses desejos não são necessariamente individuais, frutos de um hedonismo característico da pós-modernidade, marcada pelo consumismo. Trata-se, nas palavras do professor, de “desejos complexos”, para que o jornalista seja aceito no campo de atuação. A produção do conteúdo jornalístico justifica-se pela busca de posição de destaque em meio aos pares. A preocupação com o público leitor, ouvinte ou telespectador e o respeito ao bem da empresa são “mera desculpa para se manter empregado e continuar

jogando o jogo da comunicação”.

O campo do jornalismo vive diariamente coerções impostas pelo mercado que é compreendido, como afirmarmos, pelos leitores, fontes e principalmente pelos anunciantes. São essas coerções que modificam ações e pensamentos no campo e, a partir disso, os preceitos já estabelecidos perdem seu espaço, e aqueles que ainda procuram respeitá-los são “obrigados a fazer concessões à lógica do mercado e do marketing, introduzida pela televisão comercial e a esse novo princípio de legitimidade que é a consagração pelo número e pela visibilidade na mídia” (BOURDIEU, 1997, p. 110).

E em que essa lógica do mercado influencia o contexto que procuramos conhecer? Como enfatizamos, trata-se de atividade de ensino e aprendizagem na simulação da prática jornalística, em um jornal-laboratório, caracterizada pela necessidade de conferir aos aprendizes o conjunto de saberes referentes à escrita jornalística e aos gêneros textuais correspondentes ao impresso. A partir da noção de campo em Bakhtin e Bourdieu, e mais precisamente, das reflexões do sociólogo francês acerca da influência do jornalismo nos outros campos, reconhecemos que professora-editora e alunos-jornalistas estão sujeitos às coerções inerentes ao campo jornalístico. O que podemos constatar, por exemplo, em algumas palavras da professora no diálogo com o pesquisador:

Pesquisador: Você procura aplicar com os alunos o que teve na sua formação e atuação?

Professora-editora: O que ofereço hoje aos alunos é algo parecido com o que tive no campo de atuação, ou seja, na redação do jornal. A faculdade não me propiciou nenhum tipo de prática que se assemelhasse ao que vivi no mercado de trabalho. Veja bem, os tempos também eram outros, década de 1980. [...] Respondendo à sua pergunta, minha metodologia nada mais é do que a tentativa de reproduzir, dentro do possível, claro, toda a experiência que adquiri em mais de 15 anos dentro de uma redação de jornal.²⁹

As principais modificações causadas no campo jornalístico são as determinações de novas formas de produção cultural e de um embasamento para avaliação desta produção. Críticas de agentes de um campo especializado, mas envolvidos com o

²⁹ Conversa por correio eletrônico, ainda na época de formulação do projeto de pesquisa para ingresso no doutorado (14/10/2005).

jornalismo, orientam as preferências dos leitores e as pautas dos editores. É o caso dos psicólogos que contribuem com a venda de determinados livros e reforçam o “efeito de índice de audiência ou de lista de best-sellers”. É dessa forma, também, que revistas especializadas ganham seu espaço na imprensa, com a abordagem de temas que pertencem a um determinado campo, como o científico, porém, direcionadas aos leigos. Bourdieu (1997) as define como revistas de vulgarização e ironiza: “É uma revista científica de altíssimo nível e acessível a todos”.

O sociólogo francês cita alternativas para encarar as influências do campo jornalístico que podem prejudicar a autonomia, definir os limites do campo, restabelecer os princípios ameaçados por novos pensamentos e ações, e impor no próprio campo e em outros, principalmente o jornalístico, “as contribuições e as conquistas possibilitadas pela autonomia”. Para Bourdieu, expor as limitações encobertas aos jornalistas, mas impostas por eles sobre os produtores culturais é uma forma de libertar-se destas coerções. Para isso, a consciência de como as coerções específicas de cada campo são originadas, executadas e que modificam outros campos precisa ser adquirida, para posteriormente experimentar um acordo entre agentes de diversos campos como artistas, escritores, cientistas, juristas, políticos e as autoridades dos maiores meios de comunicação. “Somente tal colaboração permitiria trabalhar eficazmente na divulgação das contribuições mais universais da pesquisa e também, em parte, na universalização prática das condições de acesso ao universal” (BOURDIEU, 1997, p. 117).

Com base nos postulados de Bakhtin e de Bourdieu, podemos perceber que o campo funciona como uma espécie de microcosmo, cuja estrutura, de um pequeno universo, mantém-se a partir de regras próprias e de uma lógica interna que garantem seu funcionamento e, automática e nem sempre conscientemente, a atuação de seus agentes no conjunto de seus interesses. E sabendo que, na prática laboratorial, os alunos-jornalistas já começam a experimentar as coerções do meio, trazemos para nossas reflexões um dos conceitos mais importantes nos estudos da comunicação e que acaba por determinar a forma de atuação do profissional do jornalismo: o *habitus*.

2.1.2 O *habitus* no campo jornalístico

A fim de refletirmos sobre a prática jornalística de apuração dos fatos e as

coerções que exercem influências no campo jornalístico, passaremos, nesta seção, a expor e discutir esse importante conceito, com base no próprio Bourdieu e em alguns de seus explicadores. Setton (2002) afirma que foi o sociólogo quem retomou o conceito de *habitus*, a partir de uma ótica original. De uma longa história nas Ciências Humanas, a palavra oriunda do latim, inicialmente, traduzia a noção grega de *hexis*, usada por Aristóteles na designação das características do corpo e da alma. O que podemos confirmar com as próprias palavras do sociólogo, ao expor a gênese dos conceitos de campo e *habitus*: “Retomando a velha noção aristotélica de *hexis*, convertida pela escolástica em *habitus*, eu desejava reagir contra o estruturalismo e a sua estranha filosofia da acção [...] com seu agente reduzido ao papel de suporte [...] da estrutura” (BOURDIEU, 2007, p. 61).

Conforme Setton, Bourdieu reelaborou o conceito de *habitus* pela “necessidade empírica de apreender as relações de afinidade entre o comportamento dos agentes e as estruturas e condicionamentos sociais” (SETTON, 2002, p. 62). Tentar compreender melhor esse conceito significou, para a autora, resgatar as premissas epistemológicas na obra do sociólogo. Dessa forma, considera o conceito de *habitus* proposto para “identificar a mediação entre o indivíduo e a sociedade como uma das questões centrais da produção” de Bourdieu.

O *habitus*, na obra bourdieuniana, surge para marcar a relação entre duas realidades distintas e indissociáveis: aquela que cerca o indivíduo e aquela própria de cada indivíduo. Nessa dialética, há uma troca constante entre os mundos objetivos e subjetivos das individualidades. O *habitus*, nessa perspectiva, forma-se a partir de esquemas subjetivos, mas socialmente construídos a partir de disposições estruturadas (sociais) e estruturantes (psicológicas), apreendidas “nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano” (SETTON, 2002, p. 63). Buscamos em Bourdieu, em outro texto do sociólogo, um exemplo para ilustrar a afirmação da pesquisadora:

O habitus são princípios geradores de práticas distintas e distintivas – o que o operário come, e sobretudo sua maneira de comer, o esporte que pratica e sua maneira de praticá-lo, suas opiniões políticas e sua maneira de expressá-las diferem sistematicamente do consumo ou das atividades correspondentes do empresário industrial (BOURDIEU, 2005, p. 22).

Para Barros Filho e Martino³⁰ (2003), na esteira de Bourdieu, o *habitus* é o princípio “gerador e regulador” das práticas cotidianas, definindo, em sua atuação conjunta com o contexto no qual está inserido, reações aparentemente espontâneas do sujeito. Esse conjunto de esquemas de percepção, apropriação e ação posto em prática é estimulado pelas conjunturas de um determinado campo. Para Bourdieu, nas palavras de Setton, é justamente na relação de interdependência entre os conceitos de *habitus* e campo que está a condição para o entendimento do primeiro.

A teoria praxiológica, ao fugir dos determinismos das práticas, pressupõe uma relação dialética entre sujeito e sociedade, uma relação de mão dupla entre *habitus* individual e a estrutura de um campo, socialmente determinado. Segundo esse ponto de vista, as ações, comportamentos, escolhas ou aspirações individuais não derivam de cálculos ou planejamentos, são antes produtos da relação entre um *habitus* e as pressões e estímulos de uma conjuntura (SETTON, 2002, p. 64).

Desse encontro entre *habitus* e um campo, surgem as estratégias como ações práticas estimuladas em determinada situação sócio-histórica, inconscientes (“no sentido de naturais e evidentes”), pois a tendência é ajustarem-se às necessidades impostas por um contexto social específico. Buscamos em Bourdieu tal assertiva:

O *habitus* é um corpo socializado, um corpo estruturado, um corpo que incorporou as estruturas imanentes de um mundo ou de um setor particular desse mundo, de um **campo**, e que estrutura tanto a percepção desse mundo como a ação nesse mundo (BOURDIEU, 2005, p. 144, grifo nosso).

O *habitus*, dessa forma, torna-se instrumento capaz de auxiliar na apreensão de certa homogeneidade “nas disposições, nos gostos e preferências de grupos e/ou indivíduos produtos de uma mesma trajetória social” (SETTON, 2002, p. 64). Isso não significa afirmar que sempre ocorrerá um ajustamento entre *habitus* e campo. Bourdieu, conforme Setton, faz a ressalva de que as estruturas objetivas e subjetivas podem estabelecer-se no desajustamento, pois não se trata de algo sedimentado e imutável. O *habitus* constrói-se de forma contínua, aberta e constantemente sujeito às experiências diversas. Para Barros Filho e Martino, no caso do campo jornalístico:

³⁰ Luís Mauro Sá Martino é professor da Faculdade Casper Líbero, em São Paulo.

O *habitus* do jornalista é reconhecido como instância de ruptura entre os sentimentos do ser humano e sua atribuição do papel de comunicador. Assim sendo, a evidente precariedade emocional do cidadão em face dos acontecimentos chocantes ou extraordinários é limitada pelas estruturas de conhecimento e ação incorporadas na atividade jornalística (BARROS FILHO; MARTINO, 2003, p. 117).

Dessa forma, o conceito permite escapar à visão de certo determinismo das práticas e recuperar a noção de que há um sujeito produto de suas experiências acumuladas em todo campo social. Consequência da socialização, os *habitus* individuais se constituem em condições específicas, a partir de trajetórias distintas, em espaços igualmente distintos, como a família, a escola, o trabalho, os amigos e até a cultura de massa. Conforme Setton:

As ações práticas transcendem ao presente imediato, referem-se a uma mobilização prática de um passado (trajetória) e de um futuro inscrito no presente como estado de potencialidade objetiva. Enfim, o conceito de *habitus* não expressa uma ordem social funcionando pela lógica pura da reprodução e conservação; ao contrário, a ordem social constitui-se através de estratégias e de práticas nas quais e pelas quais os agentes reagem, adaptam-se e contribuem no fazer da história (SETTON, 2002, p. 65).

Vemos, portanto, que o *habitus* não deve ser considerado mera reprodução das estruturas. Há nele uma relação dialética entre o campo e as disposições individuais em processo de interação, forjada a partir de uma perspectiva histórica em que se interpenetram passado, presente e futuro. Na ótica adotada, intencionando pensar o indivíduo na atualidade, a autora considera o *habitus* como produto não necessariamente homogêneo e coerente, mas um conjunto de esquemas a serem acionados e suscetíveis ao contexto de produção e realização. Assim, Setton diz ser possível enxergar um novo sujeito social, não apenas influenciado e determinado pelos diversos campos sociais, mas também se configurando em uma ordem social contemporânea, marcada pela “desinstitucionalização das agências socializadoras”. Esse novo homem está propenso à interação com essa nova conjuntura social e é produto de um novo *habitus* individual.

A exposição até agora realizada permite-nos constatar que o conceito de *habitus* possui sua pertinência para a investigação da formação e prática jornalísticas. Retomando Cavalcanti, encontramos uma passagem em que a pesquisadora cita a

expressão “estrutura invisível” de Bourdieu, utilizada pelo sociólogo para se referir ao aspecto de homogeneidade do campo jornalístico devido ao *habitus* de seus agentes, os jornalistas. Curiosamente, Barros Filho e Martino (2003, p. 115) lembram que o sociólogo francês compara o *habitus* “a um maestro que comanda as diversas partes da ação do sujeito” e Cavalcanti (2006) afirma que Bourdieu referiu-se ao *habitus* como “orquestração sem maestro” para explicar a estrutura invisível. Para a autora:

Falar em *habitus* [no campo jornalístico] significa falar de pressupostos, de categorias de percepção partilhadas pelos agentes desse campo, os sujeitos jornalistas. [...] Dentre os efeitos da interiorização da “estrutura invisível” está o princípio da seleção que os jornalistas operam na/sobre a realidade social. Em outros termos: só aparece nas páginas de jornais (no caso do jornalismo impresso) o que é visível para *esses* agentes sociais (CAVALCANTI, 2006, p. 20, grifo da autora).

A partir dessa homogeneidade característica do campo, consequência do *habitus*, faríamos a simples constatação de que não existe subjetividade nas ações executadas pelos sujeitos nas suas práticas cotidianas? Segundo Barros Filho e Martino, a representação que fazemos do mundo não se baseia exclusivamente na subjetividade – no aspecto volitivo – ou seja, nos “princípios da vontade”. Para os autores, “as estruturas de ação do sujeito são antes de tudo objetivas, preexistentes e fundamentais para a compreensão posterior do mundo pelo sujeito”. (BARROS FILHO; MARTINO, 2003, p. 115). E como se encaixa o conceito de *habitus* no ambiente que investigamos? Buscamos uma resposta no trabalho desenvolvido por Barros Filho e Martino sobre o *habitus* na comunicação.

O conceito, segundo os pesquisadores, já faz parte da constituição do universo acadêmico de formação do profissional do jornalismo. Há uma lógica do funcionamento do campo e da atuação de seus agentes que a própria formação do jornalista acaba reproduzindo para aqueles que ainda vão atuar ou pretendem atuar, ou seja, “a formação é indissociável das regras que estruturam o espaço social de exercício profissional.” (BARROS FILHO e MARTINO, 2003, p. 135). Os autores, para ratificar essa relação entre a academia e o mercado, fazem uso das palavras do jornalista e professor universitário Carlos Costa: “o meio jornalístico é cheio de truques, de regras. Para se queimar é muito fácil. Cabe ao professor, já na faculdade, aula a aula, ir mostrando o caminho das pedras.” (COSTA, *apud* BARROS FILHO; MARTINO). Caminho das pedras que podemos ilustrar como uma das respostas da professora-editora no diálogo com o

pesquisador, quando da criação de uma “nova editoria”, a fim de solucionar um dos problemas na produção dos alunos-jornalistas.

Pesquisador: O que levou você a criar a editoria “Bairro”?

Professora-editora: Percebi que os alunos estavam usando muito *release*³¹ da prefeitura para ter “idéias” de pauta. Muitas dessas matérias acabavam sendo produzidas em cima do *release*. É aquela maldita lei do menor esforço: por que correr atrás de entrevistado se o *release* já traz a entrevista? É só copiar e colar. Com isso, os assuntos já eram pra lá de batidos e sempre apresentavam apenas um lado - aquele que interessa a administração. Era tudo bom: escola boa, posto de saúde bom, programas sociais bons, creches boas, lazer bom etc. Com a introdução da editoria “Meu Bairro”, de certa forma os obriguei a correr atrás de informações (positivas e negativas) sobre um determinado bairro. A cada edição, o grupo escolhe um bairro novo, tem de ir até lá para “cavar” pautas, conversar com seus moradores, descobrir o que o bairro tem de positivo, quais são os problemas, personagens engraçados, além de dados histórico-geográficos do bairro em questão etc.

Portanto, no caso do jornal-laboratório em foco e das práticas discursivas que emergem no seu funcionamento, vemos uma professora-editora que, com sua experiência profissional, acaba por reproduzir as regras que condicionam a maneira como o aluno deve atuar na produção textual, em uma aproximação com o universo jornalístico. O que reforça a tese bourdieuniana de que o *habitus* é uma forma de percepção do mundo, determinando o comportamento dos agentes inseridos em seu campo. Comportamento, como já foi exposto, condicionado não pelo aspecto volitivo, e sim pelas relações e interações estabelecidas socialmente. Como afirma Pereira Jr, o *habitus* é um saber prático interiorizado, resultado das diversas experiências a ser aplicado em situações semelhantes de conduta do agente no campo social/profissional a que pertence. E completa: “o *habitus* jornalístico, absorvido por osmose nas redações, contribui para a fusão entre técnica e ética, permitindo um nível de decisão e respostas para parte das situações vivenciadas no cotidiano profissional.” (PEREIRA JR, 2006, p. 47). Assim, a relação entre as estruturas sociais, evidenciadas pela noção de campo, e as disposições individuais, representadas pelo conceito de *habitus*, entrará no conjunto de

³¹Pelo Dicionário da Comunicação (RABAÇA; BARBOSA, 1998, p. 507), o *release* é texto informativo, geralmente elaborado por assessorias de imprensa, para distribuição aos veículos de comunicação (jornais, rádio, TV etc.), para divulgação gratuita entre as notícias.

categorias analisáveis e de avaliação da imprescindibilidade do jornal-laboratório para a formação jornalística.

2.2 A formação profissional do jornalista

Nosso percurso investigativo ocorreu em meio à discussão e à votação pela não-obrigatoriedade do diploma para habilitação de Jornalismo e mobilização do MEC para elaborar novas diretrizes do curso. A polêmica instaurada pela decisão do STF, conforme acompanhamos, na própria mídia e no contato com o ambiente acadêmico, provocou divergência de opiniões e até reações entre jornalistas, professores e alunos. Sobretudo, desse último grupo, vimos certa preocupação com possível não reconhecimento da profissão. Pelo fato de investigarmos a formação em instituição de ensino particular, houve até quem questionou se valeria tanto investimento na futura profissão.

Com espaço limitado e sem intenções de alimentar a polêmica, por ora lembramo-nos de um artigo³² de Jânio de Freitas, na *Folha de S.Paulo*, de junho de 2009, logo após a decisão do Supremo pela não-obrigatoriedade do diploma na formação do jornalista. Destacamos de sua análise a afirmação que faz sobre o equívoco cometido por aqueles que se manifestaram contra a derrubada do diploma alegando que feriria o princípio constitucional da “liberdade de expressão”. O colunista da *Folha* argumentou que a pouquíssimos jornalistas é dada a prerrogativa de expressar o que pensa, pois o jornalismo tem por “matéria-prima essencial” a notícia, e não a opinião. Conforme Jânio de Freitas, vários são os profissionais, formados em outras áreas do conhecimento, que possuem espaço no jornalismo para “praticarem o direito à liberdade de expressão” e a “grande massa da produção dos jornalistas profissionais não se inclui, nem remotamente” nesse direito. Alegou ser “falaciosa” a justificativa do STF ao responsabilizar a ditadura militar pela exigência do diploma e por isso a decisão para sua extinção. Nas palavras do jornalista da *Folha*: “A boas razões [o STF] preferiu a demagogia”. E complementa:

³² Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc2106200906.htm>>. Acesso em: 21/06/2009.

A extinção da exigência de diploma em nada altera as possibilidades, as condicionantes e as limitações da liberdade de expressão na produção do jornalismo. Altera o que chamam de mercado de trabalho para os níveis iniciais do profissionalismo. [...] Com o diploma, extinto à maneira de um portão derrubado e dane-se o resto, o STF eliminou sem a menor consideração o efeito moralizante, não só para o jornalismo, trazido sem querer pela exigência de curso (FREITAS, 2009, s/p).

Sobre a formação jornalística no Brasil, recorremos, inicialmente, a Moura (2001). A autora propôs analisar a situação do curso de Comunicação Social³³ e resgatou documentos oficiais para compor um quadro com as diferentes fases relacionadas ao ensino da teoria e das práticas profissionais desse curso: 1) a fase clássico-humanística (associada a um enfoque nas questões humanas); 2) a fase técnico-científica (com um viés mais crítico aos condicionamentos sociais); e 3) a fase da crise de identidade (relacionada ao fato de existir um currículo formal, impedindo novos projetos de curso). Na já citada pesquisa sobre a escrita no jornalismo e sua relação com as propostas curriculares, Assis (2005b) afirma que os primeiros cursos possuíam uma base mais humanística por terem nascidos dentro das faculdades de Filosofia. Segundo a pesquisadora, a produção jornalística, nessa formação, caracterizava-se pela busca da correção gramatical, consequência da concepção de linguagem vigente na época, de base prescritiva.

Para Meditsch (s/d), foi recorrente na história da formação profissional do jornalista a crença de que uma teoria facilmente poderia substituir a outra, mas no fim todas eram invariavelmente descartadas. A vertente clássico-humanista foi rejeitada pela teoria funcionalista dos anos 70, logo desconsiderada pelos estudos da pós-modernidade e culturais. Conforme o autor:

Cada nova teoria ensina que as anteriores não tinham importância, mas todas garantem ser mais importantes do que as práticas. Estas últimas, embora com sua importância minimizada, continuaram as mesmas, e graças somente a elas o campo acadêmico não foi descartado como um todo e manteve alguma identidade ao longo destas décadas (MEDITSCH, s/d, p. 5).

A crise de identidade evidenciada por Moura (2001), Meditsch (s/d) parece justificá-la pela ênfase que os cursos passaram a dar à teoria³⁴, deixando de lado a

³³ O estudo de Moura tem sua publicação no mesmo ano da elaboração das atuais diretrizes curriculares para o curso de Comunicação Social, mas já traz resultados da discussão que originou o documento.

³⁴ De acordo com Relatório da Comissão de Especialistas do MEC para elaboração das novas Diretrizes Curriculares

prática, colocando em extremos, os chamados “comunicólogos”, aqueles que só encontram espaço de atuação no universo acadêmico, e os propriamente jornalistas, que exercem a prática jornalística. Tal crise parece ter sido gerada já no início da história da formação jornalística no país, como constatou Assis em sua pesquisa:

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 (ASSIS, 2005b, p. 171, grifo da autora).

Resultante dessa dicotomia teoria e prática, Meditsch sinaliza que há certo desprezo pela prática da profissão como objeto de estudo na universidade e arrola pelo menos dois efeitos que chama de “negativos e perversos”. O primeiro efeito é o da quebra de expectativas dos estudantes que ingressam na universidade em busca da carreira profissional a que se sentem vocacionados. Isso significa dizer que os acadêmicos ficam desorientados por existirem até a metade do curso disciplinas mais teóricas do que práticas e, assim, parecem induzidos a desistir da formação no meio do caminho. Nas palavras do autor:

Os estudantes que passam por nossos cursos são obrigados a **uma opção dramática**: ou desprezam a teoria ensinada e reafirmam a vocação profissional que os levou à faculdade, desenvolvendo uma forte resistência teórica, ou abandonam a vocação inicial e tornam-se “comunicadores” sem mercado de trabalho e sem prática, só encontrando colocação na própria universidade como “comunicólogos” (MEDITSCH, s/d, p. 5, destaque nosso).

Um segundo efeito negativo recai sobre o profissional ou professor de disciplina prática que, ao tentar a carreira acadêmica, cursando mestrado e/ou doutorado, até para alcançar mais facilmente o reconhecimento pelos pares, vê-se obrigado, dessa forma, a negar a prática que “dominava ou ensinava”. Assim, segundo Meditsch, esse mesmo profissional ou professor:

Nacionais (DCN) de Jornalismo, “tal formulação teórica foi evidentemente forjada no contexto da Guerra Fria, quando a maior parte das nações do Sul do Equador se encontrava sob controle ditatorial e não podia admitir a existência de uma prática profissional da comunicação baseada na liberdade de expressão, no direito à informação e na fiscalização do poder.” (BRASIL, 2009, p. 10).

Acaba por realizar pesquisa em área que não é a sua de atuação profissional. Em consequência, a parte prática dos cursos não se desenvolve, fica condenada a ser uma prática burra, e a teoria por sua vez se reproduz indefinidamente sem rumo e sem capacidade de agir sobre a realidade (MEDITSCH, s/d, p. 5).

Mesmo com tal “efeito perverso”, boa parte dos professores nos cursos de comunicação, segundo Assis (2005b), exerce outra atividade profissional além do magistério. A autora afirma que para o professor há mais “status” trabalhar em veículo midiático do que investir na carreira acadêmica, em cursos de especialização, mestrado ou doutorado. O nome do veículo em que o professor atua como jornalista, numa espécie de grife, confere mais “credibilidade e prestígio” junto ao corpo discente, sobretudo, nas instituições particulares.

Meditich (2004) afirma que é um grande desafio à universidade chamar para si a responsabilidade de formar profissionais do jornalismo. O desafio não se justifica apenas pela necessidade de corresponder às expectativas dos jovens que ingressam no curso, mas, sobretudo, por uma espécie de compromisso com toda a sociedade, que é quem sofre com o bom ou mau desempenho do futuro profissional. Para ele, a universidade torna-se co-responsável pela qualidade do campo jornalístico e de seus profissionais quando assume o papel de formar os jornalistas. Mesmo em países onde não existe uma regulamentação por lei obrigando a formação universitária específica para a prática jornalística (no Brasil, há essa obrigatoriedade, embora não haja mais a exigência do diploma), muitos profissionais passaram pelos bancos universitários antes de começarem a atuar no mercado (MEDITSCH, 2004). Aliás, valemo-nos das palavras de José Marques de Melo³⁵, sobre a relação por ele estabelecida entre a formação acadêmica e a prática jornalística, com referência ao nosso objeto de investigação: o jornal-laboratório. Para o pesquisador e ex-professor da ECA, as universidades americanas sempre ofereceram boas condições para a formação jornalística. Segue parte de seu relato sobre essa realidade:

A primeira faculdade de jornalismo desse país [os EUA] mantinha, desde o início, um diário, onde futuros repórteres e editores praticavam sob a tutela de experientes jornalistas. Isso foi em 1908, quando circulou o *Daily Missourian*, jornal-laboratório dos estudantes da universidade de Missouri. Demais escolas de jornalismo americanas acompanharam essa

³⁵ Artigo publicado na revista *Imprensa*, ano 23, número 250, outubro de 2009, sobre a experiência do jornal-laboratório de uma universidade paranaense.

referência. Isso talvez explique a circunstância de nunca haver se cogitado nos EUA a obrigatoriedade do diploma para exercer a profissão (MELO, 2009, p. 74).

A seguir, apresentamos quadro elaborado a partir de pesquisa realizada por Ribeiro (2003)³⁶ sobre a realidade de alguns países no que se refere à obrigatoriedade ou não da formação acadêmica para o exercício profissional no jornalismo. Para nossa pesquisa, fizemos uma síntese, destacando países dos cinco continentes.

³⁶ Trata-se de pesquisa realizada em 2003, com a colaboração de várias embaixadas de países estrangeiros, para a obtenção de informações sobre a relação formação específica e exercício da profissão. Pesquisa disponível em: <<http://www.ojornalista.com.br>>. Acesso em: 07/12/2009.

País	Formação x Exercício	País	Formação x Exercício	País	Formação x Exercício	País	Formação x Exercício
África do Sul	É exigido o diploma em jornalismo.	Alemanha	O diploma não é uma exigência legal, mas existe uma forte tendência à profissionalização, devido à alta competitividade.	Argentina	Não é necessário ter o título universitário para exercer o jornalismo na Argentina. A profissão está regulamentada pelo Estatuto Del Periodista.	Austrália	Não existem exigências legais para ser jornalista na Austrália, contudo há códigos de conduta e leis que regulam várias áreas da comunicação.
Chile	No país prevalece a tese de que qualquer pessoa, só por ter nascido tem o direito a se comunicar, sem distinção que uma coisa é a liberdade de expressão e outra o exercício profissional do jornalismo. Os meios de comunicação só estão proibidos de contratar pessoas condenadas.	Equador	Para exercer o jornalismo profissionalmente no Equador é necessário ter cursado uma das faculdades de jornalismo.	EUA	Não existem exigências específicas. Mas os veículos têm preferência pelos formados. Sendo que representam a maioria dos contratados, cerca de 75%.	França	A profissão é acessível a todos, com forte preferência para os diplomados. Bom nível cultural e um diploma superior, ou experiência são exigências do mercado de trabalho.
Japão	Existe o curso de Comunicação Social, mas para exercer a profissão não há exigência legal de ser diplomado em jornalismo.	Portugal	Qualquer candidato ao exercício profissional do jornalismo necessita ter o equivalente ao terceiro grau completo. Após a entrada no veículo de comunicação, solicita-se com o aval do veículo a emissão da carteira de jornalista profissional.	Suíça	Não há qualificações especiais para o exercício da profissão de jornalista.		

Quadro 3: síntese da relação *formação jornalística e prática jornalística* em diferentes países, dos cinco continentes.

Quanto à responsabilidade que recai sobre a universidade, Meditsch contribui com nossa reflexão, que tem sua pertinência na investigação em curso, afinal, estamos tratando do processo de formação do jornalista, mesmo que a partir de um recorte, ao privilegiar apenas uma disciplina e sua ferramenta didático-pedagógica: o jornal-laboratório. Nas palavras do professor:

Para dar conta desta responsabilidade, a formação universitária do jornalista enfrenta o desafio da competência. Receber jovens recém-saídos do ensino médio e transformá-los em jornalistas capacitados para as exigências colocadas aos profissionais que atuam na mídia, num curso que em média dura quatro anos, não é uma tarefa para amadores, mesmo que bem intencionados, nem se resolve com improvisações (MEDITSCH, 2004, p. 25).

Assim, constata que a situação da formação profissional do jornalista não é das mais tranquilizadoras, principalmente, pelas divergências existentes entre as duas grandes instituições interessadas nesse processo: a universidade e o mercado de trabalho. Meditsch afirma existir um bom relacionamento entre essas instituições apenas no momento em que é criado um novo curso de jornalismo, geralmente com a acolhida de profissionais de prestígio para a formação do quadro docente e com a função de orientar “profissionalmente o programa”. O que impera depois são as diferenças de visão, atravancando o bom andamento da parceria e, conseqüentemente, “a cooperação se transforma em desavença e as frustrações em ressentimento” (MEDITSCH, 2004, p. 27). Invariavelmente, o profissional experiente no mercado tem seu valor reconhecido pelo aparato técnico necessário para a formação dos jovens jornalistas, mas é vítima constante dessa diferença de concepção que logo vem à tona, ou seja, o profissional, privado de seu prestígio, entrega o cargo a alguém menos experiente, que sofrerá as conseqüências de não possuir o mesmo conhecimento e, ainda, de não gozar do mesmo respeito pela instituição que possuía o anterior. No caso do curso, foco de nossa pesquisa, que já completou uma década de existência, a professora-editora do jornal-laboratório tem uma carreira consolidada no mercado de trabalho, de pelo menos vinte anos em redação de jornal impresso, e há dez anos iniciou no magistério superior com disciplinas práticas, condizentes com sua formação e experiência. Vejamos, na seqüência, na resposta ao pesquisador, a consciência que a professora-editora tem sobre sua condição de jornalista no magistério e a relação teoria e prática:

Pesquisador: De que forma você planejou sua disciplina quanto ao seu papel na mediação do aprendizado do aluno no que diz respeito à apropriação dos gêneros jornalísticos?

Professora-editora: O planejamento de todas as minhas disciplinas tem, sempre, a ver com a rotina de uma Redação. Trato os alunos como repórteres e repasso a eles todas as expectativas que um chefe de reportagem e um editor têm sobre a sua equipe. Eu acredito que a apropriação dos gêneros está na rotina. Assim como funcionou comigo

quando deixei a faculdade e passei a trabalhar numa Redação e, só então, pude me apropriar dos gêneros. Trabalho no sentido de oferecer a mesma possibilidade aos alunos. É claro que quando comecei a lecionar, aquilo que eu fazia dentro da Redação quase que mecanicamente, iria precisar de respaldo teórico. Eu não poderia simplesmente chegar e propor a produção de textos para os alunos. Fui buscar nos livros a teoria sobre os gêneros, depois agreguei isso à prática - dentro do possível, a reprodução mais próxima das rotinas da Redação.³⁷

Daí nasce nossa proposta de investigar como se dão as ações na atividade de ensino da professora-editora, as capacidades de linguagem mobilizadas pelos alunos-jornalistas e qual o papel do jornal-laboratório na formação do jornalista. Para isso, sempre procuramos conhecer as características do curso. Estabelecemos, em momento oportuno, uma conversa com a professora coordenadora do curso de Comunicação Social do Cesumar³⁸. Julgamos necessário esse contato, por se tratar de uma professora que conhece o curso desde sua implantação e que participou de todas as discussões de mudança da matriz curricular, além de acompanhar as movimentações de reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), para o ensino de jornalismo, encabeçadas por uma comissão instituída pelo MEC, coordenada pelo professor José Marques de Melo. Para a professora Cibele Abdo Rodella³⁹, o curso de Jornalismo deve procurar atender as expectativas criadas pelas próprias transformações da sociedade. Por isso, defende uma formação universitária que realmente busque conferir ao aluno conhecimentos teóricos e práticos para um bom desempenho no exercício profissional. Afirmo que essa formação passa por conhecimentos epistemológicos, teóricos, dentro da área do jornalismo, e que os conhecimentos gerais devem ser adquiridos na escola básica. Quando perguntamos em que o corpo docente reflete a formação do futuro jornalista, Rodella afirmou que o curso deve ser composto de profissionais que atendam a necessidades distintas. Por isso ponderou:

Qual é o perfil que eu coordenadora busco de meus professores? Dependendo da disciplina, eu quero um doutor, dependendo da disciplina, eu quero um graduado que tenha vinte anos de redação. Então nas ciências sociais aplicadas, há espaço para aquele que não é

³⁷ Conversa por correio eletrônico, em 04/10/2008.

³⁸ Entrevista concedida em 30/07/2009, nas dependências da instituição.

³⁹ Jornalista e coordenadora do curso de Jornalismo do Cesumar.

acadêmico, há espaço para aquele que é apenas teórico e há espaço para aqueles que têm uma formação teórica e prática ao mesmo tempo. Para um coordenador, que tem professor assim, é ótimo, que é o que navega na teoria e tem experiência prática. Eu sempre estive no mercado e na academia (RODELLA, 31/07/2009).

Especificamente sobre o perfil dos jovens que chegam ao curso da Instituição, a professora fez questão de enfatizar que no ensino superior público o nível do alunado é melhor pelo próprio processo de seleção, a partir de vestibulares concorridos. Não é o caso dos cursos nas instituições particulares, onde praticamente não há concorrência⁴⁰. Porém, como aponta Rodella (2009), para aqueles que seguem no curso, há uma transformação visível quanto ao conjunto de conhecimentos adquiridos durante a formação. A professora reconhece que o aluno chega muito novo à faculdade, e no caso do jornalismo, com uma visão de língua e de texto ainda restrita à passagem pela escola básica.

Por essa razão, a preocupação com a formação no curso de Comunicação Social, no Brasil, parece ter-se intensificado na última década. Moura (2001) cita o Fórum do Movimento pela Qualidade de Ensino, ocorrido em Recife, em 1998, e o Seminário Nacional das Diretrizes Curriculares do Ensino de Jornalismo, em 1999, em Campinas. Por ocasião do evento, professores da área de Jornalismo reivindicaram para o curso o *status* de formação superior de Jornalismo, e não mais apenas uma das habilitações da Comunicação Social. Segundo Moura, a reivindicação não foi incorporada ao documento oficial, resultado das reflexões no evento, mas influenciou as discussões futuras para sistematizar novo direcionamento para a formação do jornalista, e até para outras habilitações da Comunicação Social. Nas palavras de Gerson Luiz Martins ⁴¹:

Esse encontro foi de uma importância tal que o seu documento de conclusão foi tomado como base para a confecção do documento Diretrizes Curriculares para o Ensino na área da Comunicação [...]. Esse

⁴⁰ Segundo informações repassadas pela coordenadora do curso do Cesumar, professora Cibele Rodella, a Instituição preenche as vagas disponíveis (50) em um único vestibular anual realizado em vários módulos. Não soube precisar se a não-obrigatoriedade provocou queda na procura pelo curso. Conforme Paulo César Boni, professor do curso da UEL, são 40 vagas ofertadas ano a ano, distribuídas em dois turnos. Da média de 25 candidatos/vaga, o último vestibular teve redução para dezesseis, o que, para o professor, pode ser reflexo da decisão do STF. De acordo com reportagem publicada no site <www.comunique-se.com.br> (Acesso em 07/12/2009), de 17 universidades federais que realizaram o vestibular 2010, 14 tiveram queda na relação candidato/vaga. Na mesma reportagem, o coordenador do Fórum Nacional dos Professores de Jornalismo (FNPJ) diz ser possível a não-obrigatoriedade fator para essa redução na procura pelo curso de Jornalismo.

⁴¹ Jornalista, professor e, na época, coordenador do Fórum de Professores de Jornalismo.

documento norteia e contribui as instituições para a criação e mesmo as reformulações dos cursos de Jornalismo (MARTINS, 2001, s/p).

Os Pareceres do MEC mais recentes para o curso de Comunicação datam de 2001 – com homologação no ano seguinte – e estabelecem as diretrizes para a área, trazendo determinações à elaboração do projeto pedagógico do curso e de suas habilitações. Conforme as diretrizes, o jornalismo é só uma das habilitações da área da Comunicação Social. Embora cada habilitação possua as competências a serem trabalhadas, com um perfil de profissional a ser alcançado na formação universitária, o jornalismo vem almejando sua autonomia como campo da linguagem dentro do universo acadêmico, com pesquisas e eventos próprios para o fortalecimento da formação profissional. Nas palavras de Rodella, na ocasião da entrevista já mencionada, há certa mobilização de algumas faculdades em procurar investir mais na área do jornalismo, do que propriamente na da comunicação. Segundo a professora, um grupo expôs abertamente, em um dos últimos fóruns de professores de jornalismo, a intenção de conferir ao jornalismo o *status* de curso autônomo, separado da Comunicação Social. A professora pondera sobre essa intenção e afirma que os defensores dessa ideia justificam-na pela necessidade de um desenvolvimento maior das pesquisas no campo do jornalismo. Esta é sua conclusão a respeito da discussão em foco:

Basicamente, considero o seguinte: não importa que o jornalismo esteja dentro da comunicação. Eu não consigo pensar o jornalismo fora do campo da comunicação. E também não vejo que os estudos teóricos do jornalismo sejam prejudicados por razão de estar no campo da comunicação. Acho a discussão um pouco infrutífera, no meu ponto de vista. De qualquer forma, eu acho assim, **há muitos cursos de jornalismo que ensinam de tudo menos jornalismo** (RODELLA, 31/07/2009, destaque nosso).

Compõe o mesmo documento das DCN para o curso de Comunicação Social uma parte direcionada as suas habilitações. O documento determina qual deve ser o perfil e quais as competências específicas a serem alcançadas pelo egresso de cada uma das habilitações da comunicação. Dando continuidade ao trabalho iniciado anos antes, Moura (2004) faz uma investigação do currículo do curso de Comunicação Social a fim de abrir espaço para novas reflexões a respeito do tema, em momento que havia a discussão para reformulação de vários cursos no país. Segundo a autora, um dos

eventos, na época, para o encaminhamento das diretrizes atuais (Brasília, junho/julho de 1999) discutiu o que poderia ser o perfil do aluno e as competências a serem desenvolvidas dentro de cada habilitação. Para uma padronização dos documentos a serem encaminhados aos participantes da discussão e para eventos futuros, foi feita a definição dos termos “perfil” e “competências e habilidades”:

Perfil – caracterizar essencialmente e de modo sumário o que é o profissional egresso da habilitação. Trata-se, portanto, do SER da profissão, explicitado de modo básico e essencial, por meio de uma caracterização geral e em poucos itens; **competências e habilidades** – explicitar o que um profissional deve ter condições de fazer para se ajustar àquele perfil. Trata-se, portanto, do FAZER da profissão, de modo concreto, sumário e direto, expresso em verbo no infinitivo (MOURA, 2004, p. 204, grifo nosso).

Das discussões sucessivas após a vigência da Lei de Diretrizes e Bases (LDB-1996), resultou o documento que vem regendo o ensino no curso de Comunicação Social e de suas habilitações (Jornalismo, Publicidade e Propaganda, Relações Públicas etc.). Trata-se do Parecer de 2001, supracitado, e que estabeleceu o perfil e as competências e habilidades para. Os itens, a seguir, reproduzidos configuram o perfil do egresso de Jornalismo, determinado pelo Parecer (BRASIL, 2002, p. 17-18). De acordo com o documento, o perfil do egresso caracteriza-se:

1. pela produção de informações relacionadas a fatos, circunstâncias e contextos do momento presente;
2. pelo exercício da objetividade na apuração, interpretação, registro e divulgação dos fatos sociais;
3. pelo exercício da tradução e disseminação de informações de modo a qualificar o senso comum;
4. pelo exercício de relações com outras áreas sociais, culturais e econômicas com as quais o jornalismo faz interface.

A Renoi (Rede Nacional de Observatórios de Imprensa) manifestou-se, pelo sítio <http://www.observatoriodaimprensa.com.br>⁴², a respeito das discussões sobre as novas diretrizes curriculares para o Jornalismo. O pronunciamento da Rede ocorreu na iminência da decisão do Supremo Tribunal Federal sobre a exigência da obrigatoriedade

⁴² Trata-se de contribuição da Renoi, encaminhada em 18/05/2009 à Comissão de Especialistas, nomeada pelo MEC para a revisão das DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais) do curso de Jornalismo.

do diploma e em meio ao processo de regulamentação da profissão pelo Ministério do Trabalho.

Em direção ao amadurecimento, após 200 anos de existência, o jornalismo brasileiro vive hoje condições que o credenciam como uma atividade influente, estratégica e essencial para a tessitura de cenários que fortaleçam mais a democracia e a cidadania. Daí a preocupação da Renoi com a formação de novos profissionais e de novas oportunidades de oferta de um jornalismo de mais qualidade, equilíbrio, ética e responsabilidade social (Disponível em: <<http://www.observatoriodaimprensa.com.br>>. Acesso em: 03/08/2009).

Ainda no documento encaminhado à Comissão de Especialistas do MEC, a Rede elege dois pontos que julga importantíssimos no debate em curso sobre a formação profissional jornalística, o que ela chama de “dois aspectos fundantes no ensino de jornalismo”, justamente o perfil e as competências e habilidades. Para a Rede, o estabelecimento de um perfil do egresso do curso é imprescindível para garantir uma formação profissional mínima, a ser alcançada com a instrumentalização necessária que conceda ao candidato a jornalista a oportunidade de superar as expectativas em relação a suas “idealizações, desejos e potências [...] diante das transformações políticas, culturais, sociais e tecnológicas contemporâneas”. Quanto ao termo competências, a Rede entende que defini-lo implica

considerar processos para a construção de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, isto é, o desenvolvimento amplo e profundo de aspectos dinâmicos e versáteis que devem ser formadores desses jornalistas profissionais (Disponível em: <<http://www.observatoriodaimprensa.com.br>>. Acesso em: 03/08/2009).

A Renoi vê de maneira positiva as DCN, segundo ela, fruto de um processo histórico e de “tensa” discussão por ora não acabada no campo da educação e que, sobretudo, faz um contraponto entre o que é conteúdo e o que é competência. A partir do dilema “orientamos nossos cursos para ‘transmitir conteúdos’ ou para ‘desenvolver competências?’”, afirma que as atuais DCN estão mais para o segundo aspecto e que a discussão para a reformulação das diretrizes tende a seguir a mesma orientação:

A assunção de um modelo como este implica que gestores, coordenadores, orientadores pedagógicos e professores adotem uma lógica que privilegie o desenvolvimento de competências, a consolidação de habilidades em detrimento da mera "transmissão" de conteúdos ou saberes. O que se traduz em escolhas bem definidas para a organização didático-pedagógica das escolas e a estruturação dos cursos de Jornalismo (RENOI, 2009, s/p).

Diante de tantas transformações da sociedade, com reflexo no campo jornalístico, a Rede entende que já há uma defasagem quanto aos aspectos que configuram o perfil desenhado pelas diretrizes para o futuro jornalista. E, a fim de contribuir com a Comissão, sugere alguma atualização que contemple a dinamicidade do jornalismo atual, nas suas diferentes linguagens e suportes. Para tanto, ressalta a formação do jornalista a partir de alguns aspectos que devem ser considerados:

Convergência, multimídia, informação em tempo real, novos modelos de negócio e a cada vez mais presente participação do público no processo de produção da informação, tanto em experiências de jornalismo cívico quanto em formas colaborativas de coleta, tratamento e distribuição de informações pela internet. O perfil também está ancorado em competências e habilidades a serem desenvolvidas nos anos de formação, junto aos cursos (RENOI, 2009, s/p).

Vemos, portanto, a partir da contribuição da Renoi ao debate sobre a formulação das novas DCN para a formação jornalística, a busca por um egresso capaz não só de registrar os fatos, mas também que saiba fazê-lo com conhecimento de várias linguagens e estilos, adaptando-se aos diferentes suportes, inclusive aqueles oriundos das novas tecnologias, como a internet. Além disso, a formação procura exigir um profissional mais comprometido ética e socialmente com os acontecimentos, visando à pluralidade de vozes na versão que elabora dos fatos. Isso significa esperar do egresso uma dinâmica maior em seu agir na prática jornalística, trabalhando com correção e precisão ao lidar com as informações, mas sem se esquecer da criticidade e do equilíbrio no julgamento dos fatos.

Ainda, de acordo com o mesmo Parecer (BRASIL, 2002, p. 20), estes são os itens que fazem parte do conjunto de competências específicas a serem desenvolvidas na habilitação de Jornalismo:

- registrar fatos jornalísticos, apurando, interpretando, editando e transformando-os em notícias e reportagens;
- interpretar, explicar e contextualizar informações;
- investigar informações, produzir textos e mensagens jornalísticas com clareza e correção e editá-los em espaço e período de tempo limitados;
- formular pautas e planejar coberturas jornalísticas;
- formular questões e conduzir entrevistas;
- relacionar-se com fontes de informação de qualquer natureza;
- trabalhar em equipe com profissionais da área;
- compreender e saber sistematizar e organizar os processos de produção jornalística;
- desenvolver, planejar, propor, executar e avaliar projetos na área de comunicação jornalística;
- avaliar criticamente produtos, práticas e empreendimentos jornalísticos;
- compreender os processos envolvidos na recepção de mensagens jornalísticas e seus impactos sobre os diversos setores da sociedade;
- buscar a verdade jornalística, com postura ética e compromisso com a cidadania;
- dominar a língua nacional e as estruturas narrativas e expositivas aplicáveis às mensagens jornalísticas, abrangendo-se leitura, compreensão, interpretação e redação.
- dominar a linguagem jornalística apropriada aos diferentes meios de modalidades tecnológicas de comunicação.

As competências acima arroladas levam a antecipação de uma reflexão que se concretizará em capítulos posteriores sobre a questão dos gêneros jornalísticos e das capacidades de linguagem do agente-produtor de texto. Antecipação que exigirá referir a teorias e conceitos, também, a serem explicadas posteriormente. Destacamos alguns excertos dessas competências, reproduzidos no quadro a seguir:

a) transformar fatos jornalísticos em notícias e reportagens
b) contextualizar informações
c) relacionar-se com fontes de informação de qualquer natureza
d) compreender processos envolvidos na recepção
e) dominar a língua nacional e as estruturas narrativas e expositivas aplicáveis às mensagens jornalísticas, abrangendo-se leitura, compreensão, interpretação e redação.
f) dominar a linguagem jornalística apropriada aos diferentes meios de modalidades tecnológicas de comunicação

Quadro 4: excertos das competências que possuem relação com a noção de gênero textual e capacidades de linguagem, de acordo com o quadro do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), aporte teórico para a análise das ações da professora-editora e da produção dos alunos-jornalistas, no jornal-laboratório.

Na perspectiva do ISD (MACHADO et al, 2009), todas as alíneas contidas de “a” a “f” nos fariam remeter à questão dos *textos de prefiguração* específica referentes ao agir em situação de trabalho dos professores. Na prática jornalística, o Parecer (BRASIL, 2002) seria um texto que representa a voz de uma fonte exterior que exerce coerção (institucional) no sentido de que prescreve o que se espera do trabalho a ser realizado pela professora-editora, cabendo a ela agir para que aquele conjunto de competências seja desenvolvido nos aprendizes. Mas a questão se torna muito mais complexa no momento do seu agir efetivo uma vez que, para a *tarefa* de dar aula, ela precisa recorrer a diferentes formas de utilização de *ferramentas* (materiais) e *instrumentos semiológicos* (os gêneros de atividade discursiva). Em outras palavras: a professora-editora precisa deter as *capacidades* (conhecimentos teóricos e práticos, assim como atitudes, valores e sentimentos) necessários para a realização das *tarefas*.

No que diz respeito à ação do agente-produtor, destacamos em “a” e “b” uma possível alusão ao conteúdo temático (os fatos) concretizando-se em dois gêneros textuais jornalísticos: a notícia e a reportagem, legítimos instrumentos semióticos que emergem nas práticas discursivas dos agentes-produtores jornalistas. Em “c”, temos de forma evidente o princípio dialógico de Bakhtin, no discurso que se constrói na pluralidade de vozes, mesmo que “monologizado” por esses agentes. Já “d” pode ser referência a uma das características do gênero, de se concretizar não só no momento de produção e circulação, mas também pela forma como entra em contato com os possíveis interlocutores. Na visão do ISD, “e” nos faz remeter à capacidade de linguagem mobilizada pelos agentes produtores quanto aos aspectos discursivos e linguístico-discursivos na produção de textos com base em algum gênero textual. Por último, “f” trata do estilo de linguagem próprio de um determinado campo da comunicação humana e que entra na composição de gêneros, podendo sofrer adaptações ao meio em que circulam.

Se o perfil procura se configurar no que espera do egresso no seu agir cotidiano, as competências e habilidades parecem marcar o domínio de conhecimentos necessários para as ações na profissão. A Renoi, no documento já citado, faz também uma reflexão acerca das atuais competências estabelecidas pelas DCN. No mesmo intuito de colaborar com a Comissão de Especialistas, além do caráter *savoir-faire* inerente às competências e habilidades, sugere uma nova redação para esse item, que busque contemplar também o saber-conviver e o saber-ser, numa clara alusão ao agir do profissional do jornalismo,

que não deve ficar restrito ao tratamento dos fatos, mas privilegiar também as relações pessoais dentro da profissão, bem como conhecer as contribuições das ciências sociais e humanas para o campo da comunicação e do jornalismo, no enfrentamento dos desafios de toda ordem na sociedade.

No percurso da pesquisa, pudemos ter acesso ao relatório da Comissão de Especialistas do MEC para a elaboração das novas DCN de Jornalismo. Trata-se, ainda, de uma espécie de versão preliminar para as futuras diretrizes, ou no mínimo, uma carta de intenção das mudanças necessárias para a formação profissional. Entre os trabalhos da Comissão, destacam-se três audiências públicas, para a participação dos agentes responsáveis pelos processos jornalísticos realizadas em três diferentes cidades (Rio de Janeiro, Recife e São Paulo). Em meio aos trabalhos dos especialistas, ocorreram fatos que acabaram se sobrepondo ao rumo da proposta da comissão, como a já citada queda do diploma pelo STF e a regulamentação do mestrado profissional, anunciada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Segundo o relatório, a Comissão assim procura justificar a necessidade das mudanças na formação de futuros profissionais da área:

As iniciativas recomendadas para a melhoria dos cursos de graduação, no contexto das novas regras para o exercício profissional, correspondem aos anseios das entidades sindicais e acadêmicas, defensoras do ensino de qualidade, e ganham legitimidade com as declarações explícitas das empresas do ramo, assegurando que, mesmo sem a obrigatoriedade do diploma, continuarão a contratar os graduados em jornalismo que tenham competência profissional (BRASIL, 2009, p. 3).

Do que foi exposto nesta seção, intencionamos conhecer algumas características do campo jornalístico e da formação profissional do jornalismo por considerar imprescindível nesse percurso. Na realidade, trata-se de uma preparação para atingir um dos intuitos de nossa pesquisa, o de investigar o processo de apropriação dos gêneros jornalísticos pelo aluno em formação profissional.

Vale lembrar que pela nossa formação (professor de Linguística e Língua Portuguesa), naturalmente, não tínhamos um conhecimento mais amplo sobre a formação acadêmica do profissional do jornalismo. Com o tempo, as conversas com professores de outras disciplinas do curso, a participação nas reuniões departamentais e nas discussões para a nova matriz da habilitação de Jornalismo, as observações das aulas

da professora-editora do *MP*, tudo isso contribuiu para que pudéssemos estreitar os laços entre as duas diferentes formações: a nossa, nos estudos da linguagem, e a de nossos sujeitos de pesquisa: a professora-editora e os alunos-jornalistas.

Destacamos que as duas áreas possuem abordagens distintas sobre os gêneros discursivos. A área da Comunicação percebe os gêneros de maneira mais pragmática. São textos a serviço do processo de apuração dos fatos, intencionando, a partir deles, informar, investigar e opinar, no caso específico do Jornalismo. Já para os estudos da linguagem, os gêneros, em praticamente todas as correntes, são instrumentos semióticos que emergem de condições de produção específicas, dentro de seus respectivos campos da comunicação, para atender as necessidades dos homens nas interações verbais. Consideramos essa diferença entre as áreas um dos fatores que nos instigaram para a presente pesquisa. Como os alunos de jornalismo se apropriam dos gêneros jornalísticos para o exercício da profissão? É suficiente a eles partirem para o processo de escrita sem conhecer as características textuais e discursivas dos gêneros que circulam no seu campo de atuação? Isso nos levou a tentar compreender o processo de apropriação da escrita e dos gêneros do jornalismo, no jornal-laboratório.

2.2.1 O jornal-laboratório: ferramenta didático-pedagógica na formação jornalística

Em parte, o jornal-laboratório passou a existir nas matrizes curriculares devido à proibição do estágio aos acadêmicos de jornalismo nas empresas de comunicação. Como em qualquer curso, o estágio, normalmente, é uma das etapas obrigatórias da formação universitária. Supervisionado ou não, remunerado ou não, muitos acadêmicos passam por ele como forma de conhecer o seu campo de atuação na prática. Porém, para determinadas áreas, tornou-se um problema de legislação trabalhista, constituindo verdadeiras fraudes na prestação de serviço pelos estudantes estagiários. Com a formação do profissional em Jornalismo não foi diferente. Em forma de algum tipo de bolsa-estudo, convênio ou qualquer modalidade de prestação de serviço, o que acontecia, muitas vezes, é que nas redações dos jornais, graduandos de jornalismo ocupavam o espaço dos profissionais formados, mediante remunerações simbólicas.

A história da formação jornalística no Brasil relata que as primeiras gerações de

profissionais diplomados para o exercício da profissão acumularam conhecimento, porém sem nenhum instrumento acadêmico que possibilitasse experimentar as rotinas jornalísticas. Segundo Lopes (1989), há décadas, a carência de laboratórios era tanta que o aluno passava quase todo o curso sem praticar a escrita jornalística. A própria formação do autor marca essa carência:

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 de 'Técnicas de Jornal'. Até então, todo conhecimento sobre técnicas de redação, como *lead* ou mesmo 'pirâmide invertida' ficava limitado aos escassos manuais de Jornalismo (LOPES, 1989, p. 20).

Para tentar frear a prática do estágio ilegal, foi instituído, no final dos anos 1970, o decreto 83.284/79. Em seu artigo 19, ficou expressamente proibido o estágio profissional dos estudantes de Jornalismo. A partir de então, as faculdades procuraram ferramentas para garantir a seus acadêmicos o acesso ao conhecimento da área de atuação antes mesmo de ingressarem no mercado de trabalho. Uma dessas ferramentas foi o jornal-laboratório. Pedagogicamente, portanto, estimulou-se a renovação de uns e a implantação de outros jornais-laboratório em vários cursos pelo país. Essa implantação propiciou uma maior articulação entre a teoria e a prática. Tanto que uma das consequências dessa prática pedagógica foi a aprovação da resolução 2/84, por parte do então Conselho Federal de Educação, que determinou a presença de órgãos laboratoriais nas escolas de Jornalismo (VIEIRA JR, 2002). Para José Marques de Melo, no prefácio a Lopes (1989):

A renovação do ensino de Jornalismo se dá pela introdução de atividades práticas que reproduzem na Universidade os modos de produção peculiares à comunicação de atualidades. E que preparam os futuros repórteres e editores para a vivência integral dos mecanismos de geração da notícia ou dos comentários, bem como a dos impactos provocados junto à audiência concreta. Sem dúvida alguma, essa alteração pedagógica ocorre a partir da implantação do jornal-laboratório como trabalho sistemático, continuado e veraz dentro dos cursos de Jornalismo (LOPES, 1989, p. 11).

No mesmo prefácio, Melo acaba creditando uma mudança significativa na formação dos futuros jornalistas à presença dos jornais-laboratório nos cursos de Jornalismo. Para ele, esses jornais passaram a ser responsáveis por uma maior

apreensão da competência profissional dos jovens estudantes. Afirma também que, apesar de ser uma experiência restrita à universidade, com pouca divulgação no “mundo não acadêmico”, o jornal-laboratório conquista maior espaço devido às “iniciativas duradouras realizadas pelas principais universidades brasileiras”.

Por sua função didático-pedagógica, o jornal-laboratório, com o tempo, deixa de ser mero exercício escolar e assume um papel socialmente relevante. Mesmo que seja uma experiência mais (re)conhecida no meio acadêmico, muitos jornais-laboratório prestam serviços à comunidade para a qual se voltam e parecem despertar nos jovens alunos-jornalistas o sentimento de sujeitos do seu dizer, responsáveis pela informação e pelos comentários dos fatos que os cercam no dia-a-dia. Para Melo (*apud* LOPES, 1989) trata-se de instrumento necessário à formação do estudante para a futura profissão, de modo que tenha condições, mesmo experimentalmente, de colocar em prática o conjunto de conhecimento teórico adquirido nas diferentes disciplinas do curso. Segundo Vieira Jr, o jornal-laboratório deve ser a oportunidade do acadêmico para uma formação profissional responsável, crítica e ética na produção e difusão dos conteúdos jornalísticos. O próprio autor pondera acerca da obrigatoriedade de um órgão laboratorial e seu papel na formação de jornalistas:

A visão de que o jornal-laboratório serve apenas para satisfazer as exigências do MEC, o ego do professor/orientador ou do aluno, em alguns casos, não traduz a verdade da sua representatividade na formação profissional. É experimentando que o aluno sente na pele as dificuldades de coletar dados, encontrar as fontes necessárias para sustentar a sua proposta de pauta e provar que o assunto é de interesse da comunidade (VIEIRA JR, 2002, p. 97/8).

A experiência de alguns cursos com o jornal-laboratório sinaliza que o processo de ensino e aprendizagem configurou-se numa realidade de diálogo entre a teoria e a prática, formando profissionais que obtêm conhecimento suficiente para o trabalho “de coleta, redação, interpretação, seleção e apresentação gráfica da notícia” (LOPES, 1989, p. 158). Atualmente, segundo Assis (2005b), o MEC considera a presença dos órgãos laboratoriais como critério significativo nas avaliações sistemáticas dos cursos de Comunicação Social, com habilitação no Jornalismo.

Porém, para o exercício laboratorial não podemos considerar somente a reprodução da prática do cotidiano das redações. A partir da perspectiva de linguagem como interação, não basta que o aluno produza textos, sem ter a percepção para quem

esses textos se voltam e sobre o que versam. Embora a expectativa dos participantes do processo seja o de simular situações que encontrarão no exercício profissional, os jornais-laboratório devem se preocupar também com a recepção. Para Lopes, jornais-laboratório devem funcionar “como espaço pedagógico” e “devem ser vinculados a uma comunidade à qual se dirigem com sua própria política, sem absorver a política da universidade” (LOPES, 1989, p. 159). Complementando essa tese, Vieira Jr (2002) afirma que o aluno passa a trabalhar de forma mais consciente, séria e profissional, quando se volta para a comunidade em que está inserido e descobre que o bom jornalismo não se faz apenas com conhecimento de técnica e regras para a produção de textos. Dito de outra forma, a proposta é que, ao se fazer jornalismo, a partir de experiência laboratorial, o alunado já comece a se conscientizar da importância de conhecer a realidade sócio-político-econômica da região alvo e de atuação para futura prática jornalística. Porém, pondera, ao dizer que o estudante precisa entender que não se escreve por escrever. Destaca que o jornalismo é um exercício contínuo e ininterrupto. Sobre isso, é enfático quanto à responsabilidade do professor em promover no aluno o estímulo para o exercício de produção de textos. Ao fazer uso das palavras de Meditsch, o autor afirma que:

A aprendizagem significativa e participativa [do aluno] depende de uma motivação. Isto é, o futuro jornalista precisa tomar para si a vontade de aprender e colocar em prática o conhecimento recebido ao longo do curso. Para oferecer condições favoráveis ao processo ensino-aprendizagem e que ele se manifeste e prevaleça “é necessário que o professor proponha situações didáticas com objetivos e determinações claros, para que o aluno possa tomar decisões pensadas sobre o encaminhamento das suas atividades acadêmicas” (VIEIRA JR, 2002, p. 61).

Tal motivação, que deve existir por parte do professor no aprendizado do aluno, é corroborada por Assis. As palavras, na sequência, são fruto de reflexão a partir de depoimento de aluno sobre o processo ensino e aprendizagem e a produção de texto sem muito significado, como mera tarefa escolar:

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 lexicais, 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 (ASSIS, 2005b, p. 135, grifos da autora).

Este capítulo, principalmente com base nos pressupostos bakhtinianos e bourdieunianos, teve o intuito de criar um panorama sobre o campo jornalístico e o estado atual da formação em que nele atua. Um dos capítulos seguintes visa a desvelar, analisar e avaliar se o jornal-laboratório é ferramenta didático-pedagógica⁴³ imprescindível para a formação jornalística.

Estamos entendendo o jornal-laboratório como instrumento para professores e alunos inseridos no processo de ensino e aprendizagem da prática jornalística. Portanto, um de nossos objetivos é avaliar a imprescindibilidade de um órgão laboratorial no contexto de formação do profissional jornalista. Para tanto, levaremos para um dos capítulos de análise, os conceitos de campo e *habitus*, a fim de subsidiar a avaliação do papel do jornal-laboratório no processo de ensino e aprendizagem da escrita jornalística, ferramenta didático-pedagógica inscrita na interseção de dois campos diferentes, mas interdependentes, nesse caso: o acadêmico e o jornalístico.

O capítulo seguinte traz uma rápida revisão do conceito bakhtiniano de *gênero de discurso* com a intenção de fazer conhecer as formas textuais que emergem da atividade jornalística. A partir da visão dos estudos da linguagem e da comunicação, vamos descrever os gêneros textuais pertencentes ao jornal-laboratório Matéria Prima, e que servem de base para a produção escrita dos alunos-jornalistas no simulacro do exercício profissional, próprio dos agentes do campo jornalístico.

⁴³ Assim a Assis (2005b) justifica a escolha do termo “didático-pedagógico”: ‘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, agente da construção do conhecimento (ASSIS, 2005b, p. 5).

CAPÍTULO 3

OS GÊNEROS TEXTUAIS NO JORNAL-LABORATÓRIO *MATÉRIA PRIMA*

Não façam versos sobre acontecimentos.
Carlos Drummond de Andrade

O trabalho de investigação do processo de apropriação dos gêneros textuais jornalísticos, em um jornal-laboratório, obriga-nos ao estudo e à reflexão dos pré-construtos sociais a serviço do homem em sociedade. A sócio-história, perspectiva adotada para a pesquisa, conduziu-nos a uma abordagem da teoria dos gêneros discursivos como formatos de texto relativamente estáveis (BAKHTIN, 2003), como modelos textuais aos quais recorre, necessariamente, todo agente-produtor em uma ação de linguagem (BRONCKART, 1999; 2006)⁴⁴ e, também, como instrumentos de comunicação e objetos ensináveis, de acordo com pesquisadores da Escola de Genebra (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004)⁴⁵.

A palavra *gênero* não representa nenhuma novidade. Dos antigos gregos ao dias de hoje, fala-se nos gêneros épico, lírico e dramático, no que se refere ao campo literário. Aristóteles, em sua *Poética*, parte de um único critério, a mimética, para classificar os gêneros “como obras da voz”. Antes dele, Platão já havia proposto outra classificação, numa divisão entre o sério (epopeia e tragédia) e o burlesco (comédia e sátira). A partir da teoria clássica grega para os gêneros, outros estudiosos dedicaram-se à questão. Com a prosificação da cultura, a referência para o estudo dos gêneros, no século XX, é mesmo Mikhail Bakhtin. A partir dele, e em um sentido mais amplo, tem-se, com frequência, o uso da palavra para aludir a manifestações textuais/discursivas de determinados campos⁴⁶ da linguagem. Diferentemente dos gregos clássicos, o filósofo russo não se

⁴⁴ Sobre gêneros, na perspectiva do ISD, iremos expor no capítulo seguinte, juntamente com outros conceitos, como o de atividade, ação e capacidade de linguagem.

⁴⁵ Idem.

⁴⁶ Quando o conceito *campo* foi mobilizado e estabilizado (ver capítulo 1), intencionamos marcar a intrínseca relação entre

prende à classificação dos gêneros, e sim, ao caráter dialógico dessas formas no processo comunicativo (MACHADO, I., 2005; 2007). Portanto, Bakhtin não opta por uma eliminação do conceito de gênero, mas propõe uma revisão e o define como fenômeno de pluralidade, nunca forjado por classificações. De acordo com a autora:

Exatamente porque surgem na esfera prosaica da linguagem, os gêneros discursivos incluem toda sorte de diálogos cotidianos bem como enunciações da vida pública, institucional, artística, científica e filosófica. [...] Do ponto de vista do dialogismo [...] a prosaica é a esfera mais ampla das formas culturais no interior das quais outras esferas são experimentadas (MACHADO, I., 2005, p. 155).

A autora, com base no pensamento bakhtiniano, afirma que essas esferas não são nenhuma noção abstrata. Trata-se, na verdade, de alusão direta aos enunciados que se manifestam nos diferentes discursos produzidos na atividade humana da linguagem, em que estão inseridos os interlocutores, que fazem parte do espaço comunicativo quase que numa relação de simetria, diferentemente do que acontece com o famoso diagrama espacial da comunicação (Figura 1), fundado na noção de transporte da mensagem de um emissor para um receptor, apresentado pelo linguista Roman Jakobson, em seu artigo “Linguística e poética”, em *Linguística e comunicação*.

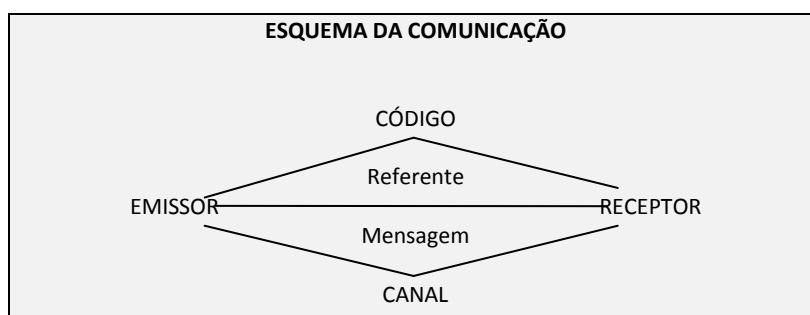


Figura 1: esquema espacial de Jakobson para o ato de comunicação. Fonte: Jakobson (2000, p.12).

É sabido que esse esquema é resultado de uma concepção comunicativa da linguagem que pressupõe a língua como código à disposição dos indivíduos para “transmissão” de uma mensagem, sujeita a um processo simples de codificação. A partir das décadas de 1970/80, essa concepção norteou o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. Pela perspectiva sócio-histórica, com base nos postulados de Vygotsky e,

sobretudo, de Bakhtin e seu Círculo, estamos tomando a linguagem como forma de interação dos sujeitos interlocutores, na construção de enunciados concretos, a partir de ferramentas sociosemióticas: os gêneros discursivos.

Em *Discurso na Vida e Discurso na Arte – sobre poética sociológica* (doravante DVDA), texto de 1926⁴⁷, portanto, anterior ao *Marxismo e filosofia* (1929) e ao ensaio “Gêneros discursivos” (1953), da *Estética da criação verbal*, considerado como primeira fonte teórica do conceito de interação, relacionados aos de gênero e estilo, Bakhtin/Voloshinov já antecipam a ideia de contemplação do texto não como objeto em si, no que chamam de “fetichização da obra artística enquanto artefato” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1926, p. 3), mas apontando para a necessidade de investigação desse texto como parte do “processo de interação entre criador e contemplador”, em uma dada situação extraverbal e verbal. Apesar de DVDA ter como foco central a literatura, o objetivo do texto foi criar um método sociológico para “tentar alcançar um entendimento do enunciado poético, como uma forma desta comunicação estética especial, verbalmente implementada” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1926, p. 4). Para tanto, o discurso literário serviria de motivação ao Círculo para observação do não-artístico no cotidiano para, em seguida, voltar-se ao literário e poético. Nesse percurso, DVDA inaugura um método de contemplação do texto/obra em que não se levam em consideração apenas os aspectos linguísticos, mas também as manifestações textuais no seu conjunto com as demais formas de comunicação na sociedade, em uma perspectiva interativa e discursiva. Mesmo não fazendo menção direta ao termo *gênero*, que apareceria de forma mais evidente no ensaio de 1953, os autores russos tentavam postular a necessidade de considerar o conceito, tomando o método sociológico para análise das obras literárias e sua relação com o contexto de produção:

O que caracteriza a comunicação estética é o fato de que ela é totalmente absorvida na criação de uma obra de arte, e nas suas contínuas recriações por meio da co-criação dos contempladores, e não requer nenhum outro tipo de objetivação. Mas, desnecessário dizer, esta forma única de comunicação não existe isoladamente; ela participa do fluxo unitário da vida social, ela reflete a base econômica comum, e ela se envolve em interação e troca com outras formas de comunicação (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 1926, p. 4).

⁴⁷ Texto originalmente publicado em russo, com tradução do inglês para o português feita pelos professores Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza, da Universidade Federal do Paraná (UFPR). A referência base para os autores é: TITUNIK, I. R. “Discourse in life and discourse in art: concerning sociological poetics”. In: VOLOSHINOV, V. N. *Freudism*. New York: Academic Press, 1976.

De acordo com Brait (2003), mesmo que os objetivos primordiais de DVDA tenham sido a literatura e a proposta sociológica, há um encaminhamento para uma visão mais ampla relacionando a comunicação estética às demais formas de comunicação de uma sociedade, o que evidencia uma crítica ao método formal vigente na época, que considerava o texto pelo texto, “a arte pela arte”. Essa discussão se estende para o *Marxismo e filosofia*, três anos depois, também sem menção direta ao termo gênero, e para o ensaio de 1953, que se encontra na *Estética da criação verbal*. No ensaio, de forma explícita, o autor propõe a distinção entre o que considera unidade da língua – a oração, e a unidade concreta da comunicação verbal – o enunciado. Tem-se, como consequência, uma proposta de abordagem do texto que vai além do linguístico, para considerar os aspectos dialógicos e extra-linguísticos da linguagem.

3.1 Gêneros discursivos na perspectiva bakhtiniana

Quando Bakhtin, ao longo de sua obra, referiu-se às “formas típicas de enunciados” que atendem geração após geração em “situações e finalidades específicas” dentro das interações sociais, não previa que um de seus principais conceitos, o de *gêneros discursivos*, seria objeto para inúmeras pesquisas que tratam do ensino e aprendizagem dos textos a partir de uma concepção diferenciada de linguagem. A maneira como o pensador russo se debruçou sobre as questões da linguagem, vendo a língua como algo concreto, fruto da interação entre os sujeitos em sociedade, não só inspirou pesquisadores e professores preocupados com o ensino da Língua Portuguesa (anos 1980) e até documentos oficiais⁴⁸ (anos 1990), como também vem se solidificando com uma nova forma de encarar o texto na escola, no trabalho com a leitura, escrita e análise linguística.

Bakhtin (2003), no ensaio sobre os gêneros, destaca a importância de não minimizar a heterogeneidade dos gêneros discursivos e faz uma distinção entre os gêneros que “se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata”, os primários, e aqueles oriundos “de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente escrito) – artístico, científico,

⁴⁸ No conjunto desses documentos, fazemos referência aos PCN de Língua Portuguesa e o que preconizam sobre a necessidade de um trabalho com a diversidade de textos.

sociopolítico, etc.”, os secundários. Esses últimos, embora materializados em situações mais complexas da comunicação humana, “correspondem a uma interface dos gêneros primários” (MACHADO, I., 2007, p. 204), com esses transformando-se e perdendo a sua particularidade, adaptando-se a cada enunciação (BAKHTIN, 2003). É comum, na comunicação humana, a incorporação dos primeiros pelos segundos, e, dentro dessa complexidade, os gêneros primários acabam por perder as características na formação de outro gênero.

No caso do Jornalismo, citamos como exemplo a carta do leitor (gênero mais elaborado) como uma espécie de variante da carta familiar (gênero do cotidiano). Essa particularidade dos gêneros demonstra que não há como um gênero ser totalmente refratário a outro. Há, em situação como essa, o encontro de dois campos da linguagem que se moldam e se complementam, dentro de um processo dialógico e interativo novo e concreto, o que demonstra o caráter plástico do gênero, diferentemente de estruturas textuais padronizadas, no caso específico das tipologias ensinadas na escola.

Bakhtin (2003), como já foi afirmado, caracteriza o gênero como forma de enunciado concreto e relativamente estável a partir de três elementos: o conteúdo temático, o estilo de linguagem e a construção composicional. E mais, com intenções comunicativas e discursivas, os gêneros se moldam aos seus referidos campos de atuação, na troca com outros enunciados e considerando o outro para sua elaboração e acabamento. Daí, o gênero ser considerado um organismo vivo em constante adaptação às diversas situações discursivas. Isso não significa não haver gêneros mais padronizados, como próprio autor cita, “os documentos oficiais, de ordens militares, nos sinais verbalizados da produção, etc.” (p. 265). Os três elementos que integram o gênero não são dissociáveis.

Essa relação indissociável entre estilo e gênero, por exemplo, indica certo dinamismo existente na linguagem, cujo funcionamento se dá a partir de formas disponíveis nos diferentes campos e com adaptação dos mecanismos linguísticos pertinentes aos enunciados. Destacamos aqui que a noção de estilo não se limita ao que defendia a corrente da Estilística, o uso individual da linguagem na composição dos textos. Trata-se de uma visão mais dimensionada, em que o estilo é encarado como marca do discurso de determinado campo da linguagem. Aliás, a defesa de que há uma relação mais estreita entre gênero e estilo torna-se imprescindível na presente investigação, porque, indiretamente, podemos averiguar de que forma o estilo de

linguagem jornalística é internalizado pelos alunos-jornalistas, e antevemos que esse processo se dá pela apropriação dos gêneros.

O jornalismo, como campo de linguagem fundamental para a sociedade, tem sido objeto de investigação de pesquisadores de várias áreas, entre eles jornalistas, cientistas da informação, analistas do discurso, linguistas aplicados etc., portanto, a partir de perspectivas teóricas distintas, na busca por maior conhecimento sobre os gêneros discursivos próprios desse campo.

Depreendemos, portanto, que, como espaço de reflexão e de refração dos diversos enunciados, o campo é fator condicionante para o tratamento do conteúdo temático, do objeto linguístico-discursivo. É nele também que se ligam, indissolavelmente, os diversos gêneros discursivos que entram na dinâmica das relações dialógicas entre os destinatários, dentro de uma organização social.

Da perspectiva das pesquisas sobre gêneros denominada socioretórica⁴⁹, Bazerman (2006) não considera o gênero apenas por suas características textuais, mas também como formas tipificadoras das diversas atividades sociais possíveis. Para ele:

Gêneros são tão-somente os tipos que as pessoas reconhecem como sendo usados por elas próprias e pelos outros. Gêneros são o que nós acreditamos que eles sejam. Isto é, são fatos sociais sobre os tipos de atos de fala que as pessoas podem realizar e sobre os modos como elas o realizam. Gêneros emergem nos processos sociais em que pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos (BAZERMAN, 2006, p. 31).

Na caracterização dos gêneros, sua configuração e enquadramento em organizações, papéis e atividades, o autor propõe outros conceitos que se sobrepõe ao de gênero, “cada um envolvendo um aspecto diferente dessa configuração: conjunto de gêneros, sistema de gêneros e sistema de atividades” (BAZERMAN, 2006, p. 32).

Em uma mesma atividade profissional ou profissão, é natural que se utilizem os mesmos gêneros. É o caso da *comunidade discursiva* do Jornalismo, cujos membros produzem, praticamente, a partir de gêneros textuais específicos: notícia, reportagem, entrevista, editorial, artigo etc. A essa coleção dá-se o nome de *conjunto de gêneros*. O jornal-laboratório em investigação possui seu conjunto de gêneros – conforme veremos

⁴⁹ Nomes a serem destacados dessa perspectiva, além do próprio Bazerman, são os de Swales e Miller. A sócio-retórica, em linhas gerais, retoma a retórica norte-americana dos anos de 1960/70, ampliando os trabalhos para o universo acadêmico, mais precisamente aplicados em aulas de redação.

ainda neste capítulo – a partir dos quais os alunos-jornalistas produzem seus textos para o órgão laboratorial.

Seguindo no campo do Jornalismo, além dos gêneros específicos desse domínio discursivo, existem outros gêneros não produzidos pelos jornalistas⁵⁰, mas que entram na composição de alguns veículos de imprensa. É o caso do jornal impresso que ainda serve de suporte para gêneros, como carta do leitor, charge, informe publicitário, cupom, classificados etc. e que formam outro(s) conjunto(s) de gêneros. Neste caso, na junção de vários conjuntos de gêneros chega-se a um *sistema de gêneros*, a serviço de sujeitos que trabalham em um mesmo ambiente e de forma organizada.

Todos esses gêneros (no seu conjunto e dentro de um sistema) fazem parte de um *sistema de atividades*, e as pessoas de uma comunidade agem por intermédio deles. No caso do Jornalismo, os profissionais produzem as informações e opiniões acerca dos acontecimentos diários. Já para os alunos-jornalistas e o jornal-laboratório (sujeitos e suporte que foram observados na presente pesquisa), a produção a partir dos gêneros também busca o cumprimento de uma atividade pedagógica, inclusive visando à avaliação para uma disciplina da matriz curricular.

3.2 Gêneros textuais no campo jornalístico

Ao tomar a perspectiva bakhtiniana para conhecer o processo de ensino e aprendizagem da escrita na formação jornalística, importante ressaltar que o pensador russo considera que aprendemos a falar por meio de enunciados concretos, por isso, a “aprendizagem da escrita passa necessariamente pela assimilação dos gêneros discursivos. [...] E é através de sua capacidade de combinar signos que o homem desenvolve sua capacidade semiótica” (MACHADO, I., 2007, p. 214).

E como podemos pensar os gêneros no processo ensino e aprendizagem? Tratar dos gêneros discursivos na perspectiva bakhtiniana é situar a discussão a partir da concepção interacionista da linguagem. Porém, como dissemos, os gêneros são objetos de investigação, também, para outras perspectivas e outras ciências, como a da própria Comunicação.

⁵⁰ Tomamos a decisão de não entrarmos, por enquanto, em uma discussão até necessária para outro momento, já travada por Bonini (2003), no estudo sobre *comunidade discursiva e gêneros discursivos* do Jornalismo, em que esses conceitos são criteriosamente questionados.

Para se ocupar da questão dos gêneros textuais no jornalismo, Melo (1994) traça um retrospecto histórico, dando ênfase ao editor inglês Samuel Buckeley, no século XVIII, que propôs uma primeira divisão dos gêneros no campo jornalístico, entre o que era *news* e *comments*, isto é, numa tradução simples, *notícias*, de um lado e *comentários*, de outro. É interessante destacar que depois de dois séculos, para os teóricos do jornalismo, essa dicotomia quase não sofre alteração.

Diferentemente da visão bakhtiniana que prevê uma intersecção, uma heterogeneidade entre os gêneros discursivos, e por isso, até certa dificuldade para delimitá-los e enquadrá-los em determinado campo da atividade humana, os estudiosos do jornalismo, numa visão mais utilitária, concebem os gêneros de forma estanque. Gaugurevich (*apud* MELO, 1994) trata os gêneros como “formas que busca o jornalista para se expressar”, atendo-se aos limites linguísticos e estruturais do texto, acreditando, assim, na manutenção da objetividade no tratamento dos fatos. Bonini, em estudo sobre os gêneros presentes em jornal impresso, destaca que os manuais de redação e estilo e os manuais de ensino, invariavelmente, trazem uma “concepção de gênero como fixo, claramente delimitável e, por isso, passível de ser ensinado como técnica”. Para o pesquisador,

os manuais de ensino de jornalismo, portanto, pouco podem nos informar sobre os vários gêneros que compõem o jornal, pois esta discussão não é feita, o conceito de gênero é empregado de modo intuitivo e a variedade abordada é pequena e sempre restrita aos textos mais típicos no meio [...] (BONINI, 2003, p. 4).

Melo (1994) afirma que, dentre os estudiosos do jornalismo brasileiro, um ou outro preocupou-se com a classificação dos gêneros de forma sistemática. Um desses foi Beltrão, que sugeriu a seguinte divisão:

a) Jornalismo informativo <ol style="list-style-type: none"> 1. Notícia 2. Reportagem 3. História de interesse humano 4. Informação pela imagem
b) Jornalismo interpretativo ⁵¹ <ol style="list-style-type: none"> 5. Reportagem aprofundada
c) Jornalismo opinativo <ol style="list-style-type: none"> 6. Editorial 7. Artigo 8. Crônica 9. Opinião ilustrada 10. Opinião do leitor

Quadro 5: classificação dos gêneros jornalísticos proposta por Beltrão. Fonte: Melo, 1994, p.45.

De acordo com Melo, “o critério adotado é explicitamente funcional. Beltrão sugere uma separação dos gêneros segundo as funções que desempenham junto ao público leitor: informar, explicar e orientar” (MELO, 1994, p. 59). Há, contudo, uma afirmação de Melo que faz essa “teoria” sobre gêneros aproximar-se do princípio de Bakhtin. O autor pondera, mais adiante, que o código não é suficiente para caracterizar um gênero jornalístico. Para ele, “são as circunstâncias que determinam o relato que a instituição jornalística difunde para o seu público”, ideia reforçada por Rodrigues:

Entre o processo da produção e da interpretação dos enunciados na comunicação jornalística, há o espaço do trabalho de mediação da esfera jornalística, que “regulamenta” as diferentes interações nesse espaço, “filtra”, “interpreta” (impõe um acento de valor) e põe em evidência os fatos, acontecimentos, saberes, opiniões, etc. que farão parte do universo temático-discursivo jornalístico. O trabalho de seleção e divisão desse universo em cadernos, seções, rubricas e suplementos já é um ato temático, estilístico e composicional, pois esse ato de segmentação, além de selecionar e “rotular” o que pode fazer parte de cada caderno, seção, é um índice de produção e interpretação indispensável dos enunciados individuais e dos gêneros (RODRIGUES, 2005, p. 170-1).

O processo de escrita dos textos jornalísticos, independentemente do gênero, quer o jornalista acredite ou não, tenha ciência ou não, pauta-se no princípio bakhtiniano do dialogismo. Quando um jornalista apresenta seu texto ao jornal, será verificado se o *conteúdo temático*, o *estilo* e a *construção composicional* estão de acordo

⁵¹ Alguns estudiosos entendem a interpretação da notícia um procedimento opinativo, e assim, dividem os gêneros jornalísticos em duas categorias: informativa e opinativa.

com: a) a imagem que o jornal faz de si; b) a imagem que o jornal faz de se seu leitor; c) a imagem que o jornal espera que seu leitor tenha de si (jornal); d) a seção onde será publicado; e) o “já dito” pelo próprio jornal; f) a posição que o jornal tem diante do fato discutido etc.

Depois da necessária explanação sobre gêneros do discurso na perspectiva bakhtiniana, abrimos uma seção para tratar especificamente dos gêneros textuais que entram na composição do jornal-laboratório *Matéria Prima*. Apresentaremos algumas das características de cada gênero presente no jornal-laboratório na visão de alguns estudiosos da comunicação e dos estudos da linguagem, bem como a visão da professora-editora sobre cada um deles, para a construção de um quadro que nos auxiliará na compreensão da atividade de ensino e na identificação das capacidades de linguagem mobilizadas pelos aprendizes na produção textual. Mas adiantamos que transformações ocorreram nos gêneros na passagem do campo jornalístico para o acadêmico.

3.3 Os gêneros textuais no jornal-laboratório *Matéria Prima*

Os gêneros textuais jornalísticos presentes no *MP* emergem das atividades de ensino da professora-editora, no processo interativo, e mantém relação direta com as funções a serem exercidas pelos alunos-jornalistas durante a produção textual (capítulo 2). Os alunos produzem textos em todos os gêneros textuais, numa espécie de rodízio. A descrição dos gêneros, a partir de agora, acaba por adotar um único critério: a ordem em que são apresentados aos alunos no processo de formação. Como afirmamos em outro momento, a professora-editora aborda os de caráter informativo no primeiro ano do curso e os de caráter opinativo no segundo ano, no próprio jornal-laboratório.

3.3.1 Notícia

Da categoria dos informativos, o gênero jornalístico notícia pode ser considerado um dos mais utilizados pela imprensa diária. Sua ocorrência nos jornais impressos, no rádio, na TV, na internet mostra a flexibilidade e a fácil adaptação desse

gênero aos diferentes suportes midiáticos do campo jornalístico. Para Rabaça e Barbosa (1998), no Dicionário de Comunicação, a notícia é o “relato de fatos ou acontecimentos atuais, de interesse e importância para a comunidade e capaz de ser compreendido pelo público”. Para Lage (1998, p. 16), a notícia, no jornalismo moderno, é definida “como o relato de uma série de fatos a partir do fato mais importante ou interessante; e de cada fato, a partir do aspecto mais importante ou interessante”. Como afirma Zanchetta (2004), a decisão tomada para saber se um determinado fato pode ou não ser convertido em material noticioso depende de fatores como: ineditismo, atualidade, veracidade e interesse potencial para os leitores. O autor considera esse conjunto de fatores algo que possa desmontar os mitos da isenção e neutralidade no trabalho jornalístico. O jornalista faz um recorte da realidade a partir de seu ponto de vista, que usará para relatar o fato e, assim, construir sua versão. Nas palavras de Hernandes (2006, p. 25), “quase tudo que aparece no jornal, direta ou indiretamente, se vincula a uma notícia. Uma reportagem a apresenta, um editorial opina sobre ela, uma charge a ridiculariza”.

No jornal-laboratório, a notícia possui outra característica. Por ser um jornal semanário, o gênero perderia sua razão de existir no órgão laboratorial. Mas para que não ficasse de fora do processo ensino e aprendizagem, até pelo fato de ser considerado um dos principais e mais utilizados gêneros na prática jornalística, a solução adotada pela professora-editora foi incorporar os procedimentos necessários para a confecção da notícia em editoria criada mais recentemente para o órgão laboratorial. Nas palavras da professora-editora⁵²:

Em lugar da factualidade, proponho aos alunos que apurem as informações diretamente na origem - no caso do *MP*, nos bairros. Eles têm de ir aos bairros para "procurar" notícia. Algumas acabam se aproximando naturalmente do factual, mas os alunos precisam tomar cuidado para que a durabilidade da informação seja maior. Exemplo, não vão poder escrever sobre bueiros entupidos, crimes que acabaram de ocorrer, acidentes de trânsito etc, mas vão poder escrever sobre falta de infraestrutura (grifo da professora-editora).

Percebemos, portanto, a intenção da professora-editora em trabalhar com os alunos a técnica da notícia (a apuração *in loco* das informações) para possibilitar-lhes

⁵² As informações sobre cada um dos gêneros que entram na composição do *Matéria Prima* são resultado das diversas questões que compõem o diálogo pesquisador e professora-editora.

conhecer as características do gênero. Como afirmamos no capítulo anterior, segundo a professora-editora, a experiência com o jornal-laboratório, nos anos anteriores, demonstrou que, em algumas situações, prevalecia a “lei do menor esforço”. Para ter ideias de pauta, os alunos vinham se baseando no chamado “release” de prefeitura, ou seja, a nota dirigida à imprensa passível de ser transformada em notícia por um veículo de comunicação. No caso do *MP*, alguns textos acabavam sendo produzidos “em cima do release”, não buscando outras informações, o que gerava uma espécie de propaganda positiva para a administração pública, já que o “release” apresentava sempre o lado das benfeitorias: escolas, postos de saúde, programas sociais, creches, lazer etc.

Nas leituras semanais que fizemos do *MP*, no período de observação, tomamos contato com algumas notícias sobre bairros do município de Maringá. Constatamos, nas leituras das edições, que a nova editoria forçou os alunos a desbravarem bairros desconhecidos pela maioria. Além de trazerem novidades, esses alunos acabavam internalizando um dos preceitos jornalísticos mais importantes: a necessidade de ouvir as várias versões sobre um mesmo fato, como verificar as condições de funcionamento de uma creche, colhendo informações, ao mesmo tempo, com a diretora e com a mãe de uma criança, por exemplo. A editoria tem forçado os alunos a não mais se pautarem pelas informações do poder público.

A presença de uma editoria específica – no caso “Meu Bairro” – não significa que o jornal-laboratório *Matéria-Prima* tem seus gêneros encaixados à semelhança dos jornais impressos convencionais. O formato do *MP* não permite a divisão dos gêneros em editorias. Observamos, na leitura dos planos de ensino de algumas disciplinas do curso, que há uma preocupação em conferir essa noção de editoria desde o primeiro ano do curso, em outras disciplinas práticas. O *MP* intenciona o trabalho com os gêneros, conforme a professora-editora, em “uma grande editoria geral”, cabendo vários temas, tais como: economia, agropecuária, cidades, esportes, cultura, educação, saúde etc., com informações e opiniões sobre esses temas.

3.3.2 Reportagem

Para os leigos e os não tão conhecedores do processo de produção jornalística – e até mesmo para alguns profissionais da área – a reportagem, muitas vezes, é entendida como sinônimo de notícia, ou simplesmente como notícia ampliada ou aprofundada.

Ideia não compartilhada pelos estudiosos do jornalismo e da comunicação. Rabaça e Barbosa (1998, p. 509) consideram “a reportagem como um tipo de notícia descritiva, mais apurada e ampla, acompanhada com documentação e testemunhos”. Para os autores, “esse tipo de notícia é resultado de uma reportagem, e não a reportagem em si” Isso não significa haver fácil solução quando se trata de marcar a diferença entre os dois gêneros mais conhecidos na imprensa diária. É o que constata Franceschini (2004, p. 150) quando afirma que os “jornalistas já não acham fácil definir satisfatoriamente o que é notícia” e que “essa dificuldade aumenta em relação ao gênero reportagem”. Talvez, por isso, parece não haver um consenso entre diversos autores acerca de sua classificação. Dittrich baseando-se em alguns estudiosos dos gêneros do campo jornalístico, afirma acreditar que se trata de um gênero híbrido

em que informação, interpretação e argumentação se mesclam: informa sobre os fatos, propõe facilitar a compreensão através da sua contextualização à luz de antecedentes e de possíveis conseqüências e, ao mesmo tempo, ou por isso mesmo, apresenta argumentos que sustentem suas análises a favor da perspectiva selecionada (DITTRICH, 2003, p. 30).

Esse hibridismo do gênero reportagem o faz distanciar-se e aproximar-se de outros gêneros jornalísticos. Da notícia, herdou o caráter informativo, tanto que Franceschini (2004) afirma que para os dois gêneros, sobretudo na imprensa diária, utilizam-se os mesmos processos de produção, embora havendo certa liberdade na linguagem para a composição da reportagem. Para esses dois formatos de texto, o público leitor espera isenção e objetividade.

De outros gêneros, como o editorial e o artigo de opinião, a reportagem aproxima-se por buscar no aprofundamento da notícia investigada, a partir de determinado ponto de vista, as causas e conseqüências dos fatos e, muitas vezes, acaba por emitir, mesmo de forma velada, um juízo de valor oriundo dessa investigação. Porém, acaba tendo um distanciamento justamente por não tornar explícita a opinião sobre o assunto abordado.

Charaudeau (2007, p. 221) afirma ser a reportagem um gênero próprio para a explicação de fenômenos políticos e sociais, e que “deve adotar um ponto de vista distanciado e global e deve propor ao mesmo tempo um questionamento” sobre o assunto tratado. Normalmente, para sua elaboração, recorre-se a “diversos tipos de

roteirizações, utilizando os recursos designativos, figurativos e visualizantes da imagem” no intuito de se chegar a uma dupla satisfação: a de estar o mais próximo possível da realidade e a de demonstrar imparcialidade no tratamento do assunto.

A reportagem, no *MP*, apresenta-se com as mesmas características acima apontadas: a busca pelo tratamento acerca de determinado fato ou tema. Nas orientações dadas pela professora-editora, os alunos devem, com a reportagem, aprender a técnica da apuração com mais profundidade, no trabalho de pesquisa e de análise a partir de aspectos distintos que compõem o fato ou o tema. Assim, a professora procura exemplificar o que é o gênero reportagem na sua visão:

A partir de um crime específico, vamos discutir o avanço da violência em determinada região - para isso, precisamos ouvir várias fontes, desde as que têm relação direta com os crimes (polícia, Justiça), como aquelas que podem analisar esse cenário (psicólogos, sociólogos, instituições que estudem essa questão), incluindo aí as pesquisas (estatísticas, mapas de violência, situação no Brasil, no Estado, no Município)⁵³.

No *MP*, a reportagem é produzida por uma dupla de alunos a cada edição. Segundo a professora-editora, essa prática justifica-se pela necessidade de se fazer pesquisa em conjunto, algo comum em jornais e revistas, quando se pode aprofundar nos temas e explorar as personagens. Mas a professora mesmo pondera dizendo que nem sempre o resultado é alcançado, com os alunos apenas produzindo uma notícia ampliada.

3.3.3 Crítica de mídia

Crítica de mídia é gênero que tem o conteúdo temático relacionado ao próprio exercício do jornalismo, numa espécie de procedimento metalinguístico (ou metadiscursivo) e dialógico, já que se trata de uma espécie de texto a partir do qual o aluno tem a oportunidade de pensar o fazer jornalístico. Pelo *Dicionário da Comunicação*, a crítica é assim entendida:

⁵³ Resposta concedida, via correio eletrônico, em 03/12/2008.

Discussão fundamentada e sistemática, a respeito de determinada manifestação artística, publicada geralmente em veículos de massa (jornal, revista, livro, rádio, TV) e emitida por jornalista, professor, escritor ou por outros especialistas, em geral profissionalmente vinculados ao veículo como colaboradores regulares (RABAÇA; BARBOSA, 1998. p. 186).

Para alguns estudiosos dos gêneros jornalísticos, como Melo, crítica de mídia ou resenha “corresponde a uma apreciação das obras-de-arte ou dos produtos culturais, com a finalidade de orientar a ação dos fruidores ou consumidores” (MELO, 1994, p. 125). Porém, a definição para o gênero que mais corresponde ao que os alunos produzem no jornal-laboratório é a formulada por Alberto Dines:

A crítica [...] é a forma que o *quarto poder* encontrou para submeter-se ao julgamento público e assim enquadrar-se como os três outros no sistema de vigilância e equilíbrio dos regimes democráticos. Ao contrário do que ocorre com os demais gêneros da crítica, especialmente os mais populares, que são os artísticos (livros, artes e espetáculos), o da imprensa não pode fixar-se nas excelências técnicas. O jornalismo não é arte para ser julgado apenas pelos aspectos estéticos. Dada a função social da imprensa, os aspectos éticos e políticos são mais relevantes (DINES, *apud* MELO, 1994, p. 135).

Dines, aliás, segundo Gentilli (2006), foi quem implantou a crítica de mídia, como espaço no jornal, nos meados da década de 1970. Mesmo que sua coluna tenha tido vida breve (1975-1977), Dines voltou a ter espaço dominical, na *Folha de S.Paulo*, a partir de 1989, ano em que o jornal criou a figura do *ombudsman*⁵⁴. Entre 1977 e 1996, o jornalista escreveu suas críticas de mídia no *Pasquim*, na revista *Imprensa* e em outros veículos. De acordo com Gentilli:

O ensino profissional [...] ainda era essencialmente reprodutor das formas tradicionais de ensino de jornalismo, praticamente sem qualquer visão crítica. O jornalismo ainda não estava acostumado a conviver com a crítica. E o ensino de jornalismo, igualmente tinha dificuldades de ousar, de tentar caminhos diferentes, de experimentar. E quando o fazia, a tendência a cair no experimentalismo vazio era enorme (GENTILLI, 2006, s/p).

Souza (2006) reconhece o trabalho dos professores em oferecer, nas diversas disciplinas e órgãos laboratoriais, conhecimento necessário para a uma formação digna

⁵⁴ Segundo Rabaça e Barbosa, no *Dicionário da Comunicação*, ombudsman é o profissional contratado pelos jornais para fazer, de forma independente, a crítica do que sai em suas páginas, bem como satisfazer às reclamações dos leitores.

e apta para o aluno exercer a profissão de jornalista. Porém, sinaliza para o abismo existente entre a teoria e a prática, que acaba colocando em risco o desempenho dos jovens no exercício da profissão. Para o autor, não basta que questões como ética e comportamento sejam debatidas apenas em uma disciplina da matriz curricular, no caso, Ética e Legislação. Uma saída, que entrevemos no discurso de Souza, é dar oportunidade ao aluno de trabalhar a crítica de mídia para aguçar o senso crítico e, assim, encurtar o espaço entre a academia e o que é praticado no jornalismo.

O poder de vigiar da crítica de mídia pode ser reconhecido pela própria denominação que alguns jornalistas e estudiosos deram ao gênero: o *quinto poder*. A reboque de Alberto Dines, observamos que a crítica de mídia é um gênero mais limitado à formação acadêmica, com pouca frequência nos jornais impressos que circulam em diferentes âmbitos, mas que tem sua importância por justamente se caracterizar como a oportunidade de o aluno-jornalista colocar em prática alguma reflexão sobre o exercício profissional na divulgação da informação e na emissão de opinião acerca dos fatos do cotidiano. Ideia essa referendada pelas palavras de Vieira Jr:

É na escola que o estudante tem a oportunidade de analisar e elaborar críticas à mídia distante da pressão empresarial e profissional e propor alternativas. A academia é o local de troca de idéias, de conhecimento e de manter-se crítico e independente, no que diz respeito às relações de poder e às mudanças que ocorrem na sociedade (VIEIRA JR, 2002, p. 93/4).

Em Moura (2005, p. 2), encontramos a informação de que o gênero tem sua circulação quase restrita ao meio acadêmico. Trata-se de um produto desenvolvido dentro das universidades, por manterem “uma distância segura das pressões do mercado, o que permite exercer uma crítica técnica e aprofundada, isentando-se de submissões comerciais”. A presença do gênero na universidade deve ultrapassar o que preconizam os planos de ensino das disciplinas para a formação do jornalista, no que diz respeito aos gêneros jornalísticos. Um gênero como a crítica de mídia deve ter sua presença justificada por um processo sistemático de diálogo entre a própria crítica e os fundamentos e conceitos estudados nas diferentes disciplinas. Afinal, o aluno está se formando para o exercício da profissão, e mobilizará, na prática, se possível, os conceitos adquiridos.

Baseado no aprendizado dos alunos sobre a ética e a técnica jornalística, é o

único texto, no jornal *Matéria Prima*, que não traz a identificação do autor. Segundo informou a professora-editora, isso se deve ao fato de que em cidades de pequeno e médio porte a crítica à mídia pode não ser bem absorvida pelos veículos de imprensa. O receio de que acadêmicos pudessem sofrer qualquer tipo de represália promoveu a modificação do gênero já existente, normalmente utilizado para a abordagem de assuntos de ordem cultural, literária, artística em geral, nos jornais impressos. Outro motivo para uma adaptação do gênero é que ele é resultado de sugestão de alunos para que existisse no *MP* um meio de colocar em prática algumas informações e conteúdos recebidos em determinadas disciplinas, sobretudo, naquelas que abordam ética, comportamento, desempenho profissional etc. Trata-se, portanto, de conteúdo que expressa a opinião do grupo, voltado exclusivamente à análise do comportamento da imprensa (impresso, TV, rádio e internet) diante dos vários processos que originam a cobertura jornalística. Nas palavras da professora-editora⁵⁵:

A idéia, aqui, é fazê-los olhar com criticidade para a produção jornalística ou para aquela que se diz "jornalística". Quero fazê-los entender que nem tudo que se diz "jornalístico" realmente é; que nem tudo tem intenção "meramente jornalística". Se eles conseguirem enxergar os possíveis interesses que existem por trás de determinadas coberturas, ou mesmo a intencionalidade de uma determinada manchete ou abre de página, já me dou por feliz (grifos da professora-editora).

A *crítica de mídia* não é dos gêneros mais praticados, sobretudo se pensarmos no exercício diário do jornalismo, em que são reservados para a maioria dos profissionais os gêneros de caráter informativo. Sua presença no *MP* justifica-se pela intenção da professora-editora em estimular a capacidade de argumentação dos alunos diante da própria produção jornalística, destacando, como afirmamos, aspectos como ética e postura no exercício da profissão. Nesse mesmo diálogo, segundo a professora-editora, "o Observatório da Imprensa (portal que discute o jornalismo brasileiro) chegou a noticiar, há alguns anos, que os alunos do *Matéria Prima* faziam a crítica de mídia - o que não é nada comum no meio".

Destacamos um episódio que ilustra a relevância desse gênero para a formação jornalística. A crítica em questão foi publicada pelo *MP* em sua edição de nº 228,

⁵⁵ Resposta concedida via correio eletrônico, em 29/11/08.

compreendendo a semana de 21 a 27 de outubro de 2007, utilizando como alvo reportagens dos dias 3 a 5 do mesmo mês, veiculadas em um jornal de circulação em Maringá e região. A resposta de um dos diretores do jornal foi publicada no *MP*, na edição seguinte. Até um *blog* de jornalista teve seu espaço ocupado pela polêmica. Na ocasião, os alunos do *MP* criticaram o jornal por desrespeitar um dos preceitos jornalísticos que é o de “ouvir os dois lados”. O diretor do jornal rebateu a crítica chamando a atenção para o mesmo preceito, afirmando os alunos não terem consultado o jornal sobre as reportagens em questão. Na perspectiva bakhtiniana, foi desencadeada uma série de reações-respostas, inclusive com opinião de jornalista em *blog* e participação de internautas, esquentando a polêmica. Levantamos a hipótese de que o episódio contribuiu para que os alunos buscassem apropriar-se mais ainda das características do próprio gênero e reconhecerem seu papel social dentro do campo jornalístico.

3.3.4 Crônica

Considerado gênero no meio do caminho entre o jornalismo e a literatura, por isso mesmo, motivo de divergência entre especialistas dos dois campos da linguagem, a crônica possui um caráter híbrido. Para Rabaça e Barbosa (1998, p. 187), trata-se de “texto jornalístico desenvolvido de forma livre e pessoal, a partir de fatos e acontecimentos da atualidade, com teor literário, político, esportivo, artístico etc.” Sem entrar na polêmica de quem é “o pai da criança”, compartilhamos da ideia, com base em alguns estudiosos, como Melo (1994, p. 145), de que a crônica, pelo menos a que compõe as páginas de alguns jornais e revistas, parece ser “um gênero tipicamente brasileiro, não encontrando equivalente na produção jornalística de outros países”. Seu caráter jornalístico, mesmo com traços literários, justifica-se não só por sua presença nos diários e revistas, mas também por ser um texto que geralmente nasce de situações cotidianas, muitas vezes, dos fatos noticiados, independentemente de causarem alguma repercussão. A intenção do cronista parece ser a de levar o leitor a uma reflexão sobre as questões mais simples da vida diária. Para Melo, citando um dos representantes do gênero, Lourenço Diaféria, existe um fascínio pela crônica, que é “aquele pedaço da imprensa onde se cultiva a sensação de que o mundo continua livre – como os pardais,

as nuvens e os vagabundos”.

Os recursos literários permitidos à crônica têm, no *MP*, o objetivo de apurar o discurso jornalístico, estimulando o futuro profissional ao domínio da língua nas suas mais variadas construções: diálogos, narrativas diretas e indiretas, discursos eloquentes, entre outras. Conforme a professora-editora explicou⁵⁶:

A idéia inicial era fazer o aluno se "desprender" da estrutura jornalística convencional (lide, sublide, desenvolvimento, enfim, a pirâmide invertida), para dar vazão a um texto mais literário, sem perder de vista os acontecimentos que ocorriam à volta desse aluno.

Acompanhando a produção das crônicas, não foi difícil perceber a pouca habilidade dos alunos para o gênero. Quando questionamos a professora sobre essa inabilidade, sua resposta foi em direção ao que nos motivou enfrentar essa investigação: a produção textual da escola básica. Segundo ela, as primeiras experiências de crônica no *MP* mais pareciam “redações colegiais”⁵⁷, histórias romanceadas juvenis. Faltava às crônicas um tom mais de criticidade em relação aos fatos do cotidiano. A solução encontrada, diante dessa ineficácia, foi a de procurar estímulos para a elaboração de textos a partir do gênero. Há alguns anos, passou a adotar um “mote” como elemento disparador para a produção da crônica. Nos moldes de alguns grandes jornais, os alunos têm de produzir o gênero baseando-se em uma notícia de jornal. A ideia é fazê-los tomar o que é factual e utilizar de elementos ficcionais para recontar o fato, não se esquecendo de enxergá-lo de maneira mais crítica, o que é comum na crônica jornalística.

3.3.5 Editorial descritivo⁵⁸

O editorial faz parte do rol dos gêneros jornalísticos opinativos, cujo objetivo é expressar o ponto de vista do veículo de imprensa ou da empresa jornalística (MELO, 1994; RABAÇA; BARBOSA, 1998). Sua presença limita-se, praticamente, às páginas de opinião, consideradas nobres, dos jornais de médio e grande porte. De um estilo

⁵⁶ Resposta concedida, via correio eletrônico, em 03/12/2008.

⁵⁷ Expressão usada pela professora-editora para se referir à crônica no começo dos trabalhos do *MP*.

⁵⁸ O adjetivo “descritivo” é criação da professora-editora para diferenciar do editorial de caráter opinativo, presente na página de opinião de muitos jornais. Não há nenhum registro com essa designação na literatura sobre gêneros jornalísticos.

intelectualizante, na maioria das vezes, o editorial representa a voz do veículo acerca de temáticas políticas e econômicas, por isso, de pouca apreciação dos leitores leigos. No *MP*, não há espaço para esse gênero, com sua ausência justificada pela falta de uma linha editorial definida para o órgão laboratorial. Porém, as características do semanário *MP* induziram a professora-editora a criar uma variação do gênero. Diferentemente da maioria dos jornais impressos diários, o editorial configura-se sob o formato descritivo (um resumo da edição, típico dos editoriais de revista).

No caso do *MP*, para dar mais consistência ao material descritivo, a professora-editora propôs aos alunos que a abertura do editorial deve tratar de uma temática atual a qual amarraria às demais temáticas existentes como forma de apresentação do conteúdo da edição. Para ela, não deixa de apresentar opinião, uma vez que o texto é direcionado a chamar a atenção do leitor para o conteúdo da edição. Pode-se tratar de gênero genuinamente do *MP*, num processo de adaptação aos objetivos traçados pela professora-editora de dar oportunidade ao aluno de reforçar a capacidade de argumentação, não se limitando à de informação.

3.3.6 Artigo de opinião

Para Rabaça e Barbosa (1998, p. 51), o artigo⁵⁹ de opinião é gênero de caráter “interpretativo e opinativo, mais ou menos extenso, que desenvolve uma idéia ou comenta um assunto a partir de determinada fundamentação”. Assim como a crônica, o artigo de opinião não necessariamente é produzido por um profissional do jornalismo. Trata-se da reflexão sobre determinado tema e da emissão de juízo de valor de forma explícita desse tema realizadas por quem se habituou a denominar articulista ou colaborador.

Melo, tratando, especificamente, do campo jornalístico, identifica dois tipos de artigo, levando em consideração o “ponto de vista formal”: o artigo (propriamente dito) e o ensaio. Isso não significa afirmar que a diferença entre ambos está na extensão. Para o estudioso, há dois fatores básicos que pontuam nitidamente a distinção entre esses gêneros:

⁵⁹ Cf. Melo (1994), para o senso comum, o artigo é considerado todo e qualquer texto publicado em jornal ou revista.

O tratamento dado ao tema indicando que o artigo contém julgamentos mais ou menos provisórios, porque escrito enquanto os fatos ainda estão se configurando; já o ensaio apresenta pontos de vista mais definitivos, alicerçados com solidez, porque tem compreensão mais abrangente do fato e pretende sistematizar o seu conhecimento. A argumentação utilizada no artigo baseia-se no próprio conhecimento e sensibilidade do articulista; no ensaio ela própria se apóia em fontes que legitimam pela sua credibilidade documental, permitindo a confirmação das idéias defendidas pelo autor (MELO, 1994, p. 118, grifo do autor).

Por isso, partindo de uma visão mais enunciativo-discursiva, o artigo de opinião tende a uma espécie de monofonia, isto é, texto produzido aparentemente a uma só voz. Na realidade, tem-se essa impressão por ser um gênero marcado pela assinatura de quem o utilizou, geralmente autoridade ou especialista na área de atuação, assim conferindo credibilidade à opinião exposta no texto. De acordo com Melo, é justamente a presença do articulista na imprensa brasileira que contribui para “dinamizar a vida do jornal ou da revista, superando as limitações naturais que perfazem a sua fisionomia informativa ou opinativa” (MELO, 1994, p. 122). Para Cunha (2003), o artigo de opinião, na sua aparente monofonia, configura-se como gênero de múltiplas vozes que convergem para a adesão do ponto de vista do articulista ou colaborador. Segundo Rodrigues (2005, p. 171), o artigo é gênero restrito a locutores que possuem posição social bastante definida, geralmente, da esfera política, econômica e administrativa, como “presidentes ou donos de associações empresariais, do comércio e da prestação de serviços”.

No *MP*, o artigo de opinião veio em substituição ao gênero editorial. De acordo com a professora-editora, pela própria inexperiência, o trabalho com o editorial, no começo das atividades no *MP*, não foi bem conduzido. Isso porque, conforme expusemos, o jornal não possui uma linha editorial a ser defendida no e pelo gênero. Para resolver essa situação, sem tirar a possibilidade de um trabalho de adoção de um ponto de vista, de argumentação e de defesa de opinião, inseriu-se no rol de gêneros do *MP* o artigo de opinião. Para a professora-editora⁶⁰:

É a mesma proposta do editorial, porém, sem que isso possa representar a linha editorial do jornal, pelo contrário, é mera defesa do pensamento do autor. Assim, podemos ter alunos defendendo, por exemplo, pena de morte, eutanásia, fim do celibato, reconhecimento da

⁶⁰ Resposta concedida, via correio eletrônico, em 03/12/2008.

união estável entre homossexuais etc, sem que isso seja, propriamente, uma posição do jornal.

É importante lembrar que o gênero, no formato como se apresenta no *MP*, foge um pouco às suas características, pois, como se trata de aluno na função de jornalista, o artigo acaba não sendo produzido por agente-produtor externo, o que é prática na realidade da comunicação jornalística.

3.3.7 Entrevista

Não é difícil reconhecer que, na oralidade, existem pelos menos três gêneros textuais que possuem características bastante comuns entre eles: o bate-papo, a conversa e a entrevista. Como situações dialógicas, esses gêneros consistem em uma prática de linguagem em que há uma troca verbal de dois parceiros, quase sempre, presentes fisicamente, um diante do outro, com alternância nos turnos de fala⁶¹. Charaudeau, para diferenciar os três gêneros, utiliza justamente como critério o modo de se regular essa alternância. Para o analista de discurso:

O bate-papo supõe que os dois parceiros têm igualdade de *status*, que eles tratam do mesmo tema com uma competência, que se supõe igual e com o cuidado de pôr em serviço da melhor compreensão do problema, o que tem por efeito tornar a alternância dos turnos de fala mais ou menos regular. A *conversa* não exige nada de particular quanto ao *status* dos participantes nem quanto ao tema tratado. Ela se caracteriza, ao contrário, por sua diversidade, pela possibilidade de mudar de tema sem ter necessariamente de se justificar, e por uma alternância de fala não controlada e não necessariamente igualitária de fato, mas igualitária de direito, cada um tomando a palavra como e quando acha melhor. A *entrevista*, ao contrário das duas outras, exige uma diferenciação de *status*, de tal modo que um dos parceiros seja legitimado no papel de “questionador” e o outro num papel de “questionado-com-razões-para-ser-questionado”. A alternância de fala se acha então regulada e controlada pela instância entrevistadora segundo suas finalidades. (CHARAUDEAU, 2007, p. 214, grifos do autor).

⁶¹ As novas tecnologias, como a internet, permitem situações de diálogo no formato virtual, como é o caso das salas de bate-papo, do *messenger*, dos *chats* etc.

A entrevista não é gênero essencialmente jornalístico. Sua presença se faz também em outros campos de linguagem. Como evento comunicativo, está presente nas consultas médicas, nos processos seletivos para pós-graduação *Stricto sensu*, na seleção de candidatos a um emprego, na coleta de informações em uma pesquisa etc., o que não parece diferenciar muito da entrevista jornalística em termos estruturais: há quem faça as perguntas, há quem dê as respostas. Contudo, uma marca que diferencia das outras modalidades de entrevista vem determinada pelo contrato midiático: a inclusão de um terceiro elemento na situação dialógica, o interlocutor. Em artigo intitulado “Entrevista: uma conversa controlada”, Hoffnagel (2003) afirma que esse gênero possui “uma força poderosa na sociedade moderna”. Para a autora, as várias situações com que nos deparamos desde muito cedo em nossas vidas, de certa forma, exigem a aquisição de certa habilidade para o desenvolvimento do papel de entrevistado. Já na mídia, as entrevistas são entendidas como forma de informação e até de opinião.

Segundo Rabaça e Barbosa (1998, p. 238), a entrevista é “trabalho de apuração jornalística que pressupõe contato pessoal entre o repórter e uma ou mais pessoas, de destaque ou não, que se disponham a prestar informações”. A entrevista tanto está no processo de elaboração de outros gêneros jornalísticos, quando se faz necessário recorrer a fontes de informação, a testemunhas dos fatos e a especialistas, em determinados assuntos, como também se caracteriza como gênero próprio, baseada na veiculação de perguntas e respostas, em um diálogo direto entre o entrevistador e o entrevistado.

No *MP*, a entrevista possui o caráter de pergunta e resposta, no esquema “pingue-pongue”. Procura evidenciar características pessoais e profissionais de pessoas de/em destaque, que desenvolvem papéis relevantes na comunidade, não só acadêmica.

3.3.8 Comentário do leitor

Como o próprio nome afirma, o comentário do leitor não se trata de gênero produzido por jornalistas, conseqüentemente, não é produzido pelos alunos-jornalistas no *MP*. Com vários nomes (carta do leitor, painel do leitor, tribuna do leitor... e até carta ao editor⁶²) alguns veículos de comunicação, jornais e revistas, abrem espaço para que o

⁶² Fontanini afirma que a carta ao editor “reconstitui padrões de representação social e crenças, uma vez que, mesmo

leitor manifeste sua opinião, geralmente acerca de um fato noticioso recente (no caso do jornal) ou de reportagem (no caso da revista). Para Melo (1994), ao leitor, dever-se-ia conceder mais espaço nos jornais, pois é em função dele que toda a empresa jornalística se mobiliza. Ainda assim, jornais e revistas recebem diariamente cartas do leitor, que, após triagem, ganham publicação. Evidentemente que essa participação do leitor não chega a ter tanta expressividade dentro da organização empresarial jornalística, que ainda possui o conjunto de informações a serem veiculadas centrado na própria empresa. Isso significa afirmar que o caráter interlocutivo ocorre de maneira assimétrica, para ser mais exato, unidirecional, nas palavras do próprio autor. Trata-se, então, de uma participação indireta. Mesmo assim, o autor diz acreditar que:

Escrever para o jornal, mesmo que não encontre abrigo, representa o último alento de muitos cidadãos que querem dizer alguma coisa aos seus contemporâneos, que querem influir nas decisões dos governantes, que querem participar dos destinos da sua sociedade (MELO, 1994, p. 174).

O gênero carta do leitor representa verdadeira prática social a partir da língua. É a oportunidade que tem o leitor de manifestar sua opinião, mesmo que, nesse caso, o interlocutor não esteja presente fisicamente. Ao enviar a carta à redação do jornal ou da revista, o leitor necessariamente tem que se identificar (as cartas anônimas são descartadas na triagem). Dependendo do veículo de comunicação, pede-se, inclusive, que o leitor informe a idade, como é o caso de suplementos de jornais e das revistas especializados no público adolescente. Isso significa que esse gênero ganha roupagem diferente em situações sociocomunicativas variadas. A carta do leitor configurar-se-á dependendo do veículo de comunicação, do conteúdo temático, do público a que se dirige, e da própria finalidade que o veículo quer alcançar com esse gênero. Na tese defendida por Barros Filho, com base no conceito de *habitus* de Bourdieu, de que o jornalista escreve para outro jornalista, podemos trabalhar com a hipótese de que o leitor não tem, necessariamente, como único interlocutor, o órgão de imprensa (jornal, revista ou sítio de notícias). Sua participação no conjunto de opiniões no jornalismo pode ser motivada pela imagem que tem de seus pares, outros leitores, e da própria imagem que podem fazer de si.

sendo escritas de forma pessoal, a “individualidade” do leitor/escritor reflete de alguma forma o meio em que ele vive e os padrões ideológicos encontrados naquele contexto social” (In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). **Gêneros textuais e práticas discursivas**: subsídios para o ensino de linguagem. Bauru, SP: Edusc, 2002, p. 225-238.

No caso do *MP*, o gênero não recebe o nome de carta, e sim de *comentário do leitor*. Mas, igualmente, trata-se de espaço destinado a quem sentir necessidade de expressar opinião acerca dos textos produzidos pelos alunos, no que diz respeito ao conteúdo, à tomada de posição de aluno ou do jornal-laboratório, apontando tanto aspectos positivos quanto negativos. Essa “carta do leitor” no *MP* entra na composição da(s) edição(ões) seguinte(s) do jornal.

Após breve explicação sobre os gêneros textuais jornalísticos que compõem o *MP* e também da forma como a professora-editora os concebe na sua atividade de ensino no órgão laboratorial, importante destacar que nem todos são publicações para o jornal. Portanto, dos gêneros apresentados de 3.3.1 a 3.3.8, estes são os produzidos pelos alunos-jornalistas: notícia (bairro), reportagem, crítica de mídia, editorial descritivo, artigo de opinião e entrevista. O comentário do leitor, como o nome diz, fica a cargo dos interlocutores do jornal.

O quadro, a seguir, refere-se aos gêneros textuais jornalísticos publicados a cada edição do *Matéria Prima*, bem como às siglas que passaremos a adotar para a sequência de nossas investigações, sobretudo para a análise dos textos produzidos pelos alunos-jornalistas.

GÊNEROS TEXTUAIS JORNALÍSTICOS DO <i>MP</i>	SIGLAS ⁶³
Artigo	ART
Notícia	BAI
Editorial descritivo	DES
Crítica de mídia	CRI
Crônica	CRO
Reportagem	REP
Entrevista	ENT

Quadro 6: gêneros textuais produzidos pelos alunos-jornalistas no *MP*.

O quadro não representa, obrigatoriamente, a quantidade de agente-produtor que participa de cada edição do órgão laboratorial. Na editoria “Meu bairro”, de dois a quatro alunos, por edição, produzem textos sobre um determinado bairro da cidade. A reportagem prevê trabalho em dupla, com um texto chamado “abre” e outro complementar ao mesmo tema. Dessa forma, de oito a dez alunos participam de cada uma das edições do jornal, formando uma equipe de trabalho análoga ao que

⁶³ Siglas elaboradas pela professora-editora nos trabalhos do órgão laboratorial e que passamos a utilizar a partir de agora para o capítulo referente à produção dos alunos-jornalistas.

encontramos nas redações de jornais impressos.

Encerramos esta terceira seção depois de fazermos conhecer o conceito de enunciado na perspectiva bakhtiniana, os gêneros discursivos e sua importância para as diversas manifestações discursivas para os diferentes campos da comunicação humana. Ao tratar especificamente dos gêneros textuais jornalísticos do *MP*, abrimos para o capítulo seguinte, que além de focar os conceitos de atividade, ação e capacidades de linguagem no que diz respeito aos trabalhos realizados pela professora-editora e alunos-jornalistas, irá evidenciar os gêneros como instrumentos semióticos que emergem nas interações verbais e sociais dos sujeitos participantes do processo de ensino e aprendizagem, com base no quadro epistemológico do Interacionismo Sociodiscursivo. O capítulo que se encerra vai subsidiar as análises dos textos produzidos pelos alunos-jornalistas no jornal-laboratório.

CAPÍTULO 4

INTERVENÇÕES DIDÁTICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE CAPACIDADES DE LINGUAGEM NA APROPRIAÇÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS JORNALÍSTICOS

*A atividade [do professor] não é a de um
indivíduo destituído de ferramentas,
socialmente isolado e dissociado da história;
pelo contrário, ela é socialmente situada e
constantemente mediada por objetos...*
René Amigues

Ao propor um trabalho de investigação sobre o ensino e a aprendizagem dos gêneros jornalísticos do impresso e a sua eventual apropriação por parte de aprendizes de jornalista, necessitávamos construir um aporte teórico que fosse capaz de permitir compreender o processo de mediação entre a professora-editora do órgão laboratorial e os alunos-jornalistas, na tarefa de produção escrita com base em gêneros textuais jornalísticos. A partir daí, vimos que uma teoria poder-nos-ia oferecer o caminho para essa compreensão, por sua própria abrangência, propiciando enxergar o contexto acadêmico e as práticas de linguagem realizadas pelos sujeitos envolvidos nos processo de ensino e aprendizagem: o Interacionismo Sociodiscursivo.

4.1 Princípios do Interacionismo Sociodiscursivo

Dentro da proposta de investigação a que nos filiamos, a sócio-história, inscreve-se de maneira relevante e necessária o aporte teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD). Teoria construída ou em construção pelo grupo de Genebra, sobretudo por seu maior expoente, Bronckart, o ISD vem ganhando cada vez mais espaço devido a pesquisas que intencionam investigar, com base em uma abordagem transdisciplinar, as relações entre o desenvolvimento humano e a

linguagem. De acordo com alguns de seus explicadores, a teoria interacionista sociodiscursiva busca compreender a linguagem como instrumento semiótico a serviço do homem em suas *atividades* coletivas e *ações* individuais⁶⁴, ao tomar como parâmetro o contexto social em que se inscreve o agir do homem pela linguagem (CRISTÓVÃO; NASCIMENTO, 2005).

Na epistemologia do ISD, Bronckart (1999; 2006; 2008) elabora um quadro da dialética entre o nível social e o nível psicológico para a análise de textos/discursos dentro das atividades e ações de linguagem desenvolvidas pelo homem em sociedade. Níveis que possuem uma interdependência, de atuação um sobre o outro no que diz respeito a essas atividades e ações de linguagem. Em outras palavras, o objetivo do ISD consiste em uma abordagem psicossociológica dos estudos da linguagem, procurando entender não só o que se passa na mente do agente-produtor quando faz determinadas escolhas, de elementos linguísticos e discursivos, para chegar à etapa de textualização, ao produto acabado, o texto, como também compreender as ações do homem dentro das interações verbais. Por isso, procuramos justificar o ISD como construto teórico para a seguinte investigação: i) das intervenções didáticas executadas pela professora-editora do jornal laboratório *Matéria Prima*, em sua atividade de ensino, e ii) da apropriação dos gêneros textuais jornalísticos pelo jornalista em formação, destacando as capacidades de linguagem mobilizadas pelos alunos-jornalistas na elaboração dos textos para o órgão laboratorial nas práticas de linguagem efetivas como simulacro do exercício profissional.

Fundamentando-se, sobretudo, em Vygotsky, Bakhtin e Habermas, o ISD se estabelece como a ciência do humano e busca a compreensão da emergência do pensamento em suas mais diversas atividades e ações em que a linguagem (discurso) está envolvida, tendo o interacionismo como concepção de linguagem e o sociointeracionismo como suporte para a análise do processo de socialização e mediação no ensino e aprendizagem, a partir de instrumentos semióticos, passados de geração a geração. Nessa perspectiva, além dos níveis psicológicos e sociológicos, encontramos o aspecto histórico, e por isso cumulativo desses instrumentos, cujo papel recai na necessidade de o homem transmitir seus conhecimentos para as gerações subsequentes. Isso significa afirmar que o desenvolvimento das condutas humanas não é um percurso solitário, de amadurecimento apenas biológico. A interação, portanto, na dimensão sócio-histórica, é que permite ao ser humano apropriar-se de instrumentos

⁶⁴ Grifo nosso. Os conceitos “atividade” e “ação” de linguagem serão explicitados ainda neste capítulo.

para as suas atividades e ações dentro das organizações sociais.

A partir desses pressupostos, Bronckart (1999) explicita o interesse do ISD pelos seguintes aspectos sócio-históricos: 1) as condições sob as quais, na espécie humana, se desenvolveram formas particulares de organização social, ao mesmo tempo em que (ou sob efeito de) formas de interação de caráter semiótico; 2) o desenvolvimento de uma análise aprofundada das características estruturais e funcionais dessas organizações sociais, assim como dessas formas de interação semiótica; 3) o tratamento dos processos filogenéticos e ontogenéticos pelos quais essas propriedades sociossemióticas tornam-se objeto de apropriação e de uma interiorização pelos organismos humanos, transformando-se em **pessoas**⁶⁵, conscientes de sua identidade e capazes de colaborar com as outras na construção de uma racionalidade do universo que os envolve. Para Vygotsky (1998), o propriamente humano significa o ser constituir-se na relação com os outros e o funcionamento psicológico do homem ser modelado pela cultura, não esquecendo sua natureza biológica, mas evidenciando seu desenvolvimento em um grupo sócio-cultural. A posição vygotskyana rejeita a noção de funções mentais fixas e imutáveis. Ao contrário, nosso cérebro possui um sistema plástico e seu funcionamento decorre da construção das funções psicológicas superiores ao longo da sócio-história.

Do quadro que se desenha, lança-se a pergunta: como os seres humanos se organizam e se apropriam das ferramentas semióticas? Antes mesmo de retornarmos ao estatuto do ISD, uma via para responder a questão acima é a recorrência a dois pontuais conceitos na obra de Vygotsky: mediação e instrumentos. Sobre esse último conceito, trataremos na seção seguinte.

4.2 A noção de instrumento para a atividade de ensino e aprendizagem

Reconhecido como principal nome da Teoria Histórico-cultural, o psicólogo bielo-russo foi responsável pela mudança de postura em relação ao que predominava na época: uma visão biologizante do desenvolvimento mental do ser humano. Sem desconsiderar os suportes biológicos das funções psicológicas, para ele, o desenvolvimento cognitivo do indivíduo dá-se pela apropriação das práticas de cultura,

⁶⁵ Grifo do autor.

pelos modos de conhecer e de relacionar-se com os outros e consigo mesmo. Vygotsky (1998) afirma que o processo de cognição percorre a trajetória do social para o individual, no que seus explicadores denominam de movimento interpsicológico para o intrapsicológico, com mediação pelos signos e instrumentos.

O domínio do instrumento e de suas propriedades não se limita ao conhecimento individual sobre ele. Suas propriedades estão cristalizadas socialmente e permitem ao homem o manuseio de forma consciente e racional, podendo até adaptar, transformar, modificar esse instrumento para a realização de novas ações. Segundo Sforzi (2004), essa relação do homem com a natureza, mediada por instrumentos socialmente disponíveis, torna-se cada vez mais complexa, pois contribui para o próprio desenvolvimento individual do ser humano. Entre os vários instrumentos a serviço do homem existem aqueles utilizados nas/para as diversas atividades de linguagem (de trabalho) executadas a partir da necessidade de interação com os diferentes integrantes dos grupos sociais a que pertence. Mais especificamente para nossa investigação, estamos buscando compreender como funcionam os diversos instrumentos que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem da formação jornalística. Com base em Cristovão e Fogaça (2008), sobre a relação desenvolvimento e instrumentos (artefatos sociais), podemos afirmar que a professora-editora apropriou-se coletivamente e individualmente dos pré-construídos do seu campo de atuação (os gêneros textuais jornalísticos), antes mesmo de promover a apropriação por parte dos alunos-jornalistas. A autora, na perspectiva vygotskyana, afirma que “todos os envolvidos em uma atividade compartilhada, seja ela de cunho educacional ou não, se beneficiam de desenvolvimento por ela desencadeado” (CRISTOVÃO; FOGAÇA, 2008, p.22). Dessa forma, no agir profissional, da professora-editora, suas ações de linguagem contribuem para o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos, via gêneros, como instrumentos por ela mobilizados para o ensino e a serem apropriados pelos alunos-jornalistas. Por isso, reconhecemos o jornal-laboratório como ferramenta de formação de onde emergem diferentes gêneros de atividade profissional utilizadas pela professora-editora que, na perspectiva do ISD, pode ser considerada o *ator* principal – fonte do processo –, porque ela é dotada de capacidades, motivos e intenções (BALTAR, 2007, p. 146) que vai mediar o processo formativo dos alunos, os agentes-produtores dos textos.

Por isso, sob o ponto de vista adotado para essa investigação, com foco no

ensino e aprendizagem dos gêneros textuais jornalísticos no trabalho realizado pela professora-editora de um jornal-laboratório e dos estudantes de jornalismo, não podemos prescindir de uma reflexão acerca da necessidade do ser humano de manusear instrumentos, nas suas diversas atividades. Explicitamente, estamos tentando afirmar sobre os recursos materiais e simbólicos que emergem nas atividades e ações executadas por esses sujeitos. Há nesse percurso de mediação e apropriação de conhecimento o uso efetivo de instrumentos que conduzam o trabalho do par mais desenvolvido (a professora-editora do *MP*) e ao mesmo tempo configuram-se como objeto a ser alcançado pelos aprendizes de uma profissão (os alunos-jornalistas).

A partir daí, seguimos a linha vygotskyana que considera os signos como instrumentos semióticos, o que se justifica pela necessidade de compreender o papel dos gêneros textuais como mediadores na interação professora-editora e alunos-jornalistas. Schneuwly (2004) defende a tese de que “o gênero é um instrumento” e, nessa defesa, o autor cita Marx e Engels, que tratam da apropriação dos instrumentos materiais e do desenvolvimento das capacidades individuais nas relações de produção. Para responder à questão de como os instrumentos podem ser fator de desenvolvimento das capacidades individuais, Schneuwly lança mão de duas considerações psicológicas: a) na perspectiva interacionista social, a ação humana é mediada por objetos socialmente estruturados, herdados das gerações precedentes e contribuem para a transmissão e alargamento das experiências dos mais velhos para os mais novos. Para o autor, “o instrumento torna-se [...] o lugar privilegiado da transformação dos comportamentos” (p. 24); b) o uso de instrumentos, na mediação das atividades, confere-lhes o estatuto não só de objeto material, como simples ferramenta, mas também como elemento capaz da transformação dos comportamentos, pois se presentificam por aquilo que significam ao ser humano na relação com o trabalho e a natureza, não apenas na execução das ações. Na mesma perspectiva, o autor atém-se para o instrumento como “artefato material ou simbólico” de acordo com a proposição de Rabardel (*apud* SCHNEUWLY, 2004). O instrumento é apropriado pelo sujeito que o utiliza nas atividades e ações, mas sua eficácia não está estritamente ligada ao seu uso, e sim à capacidade do ser humano de entender seus esquemas de utilização. Como assinala Schneuwly:

Esses esquemas de utilização são plurifuncionais: por meio deles, o instrumento faz ver o mundo de uma certa maneira e permite conhecimentos particulares do mundo (o machado e a dureza da madeira, para tomarmos o exemplo leontievano) (SCHNEUWLY, 2004, p. 24).

O que, a partir do próprio autor, poderia ser visualizado na figura a seguir:

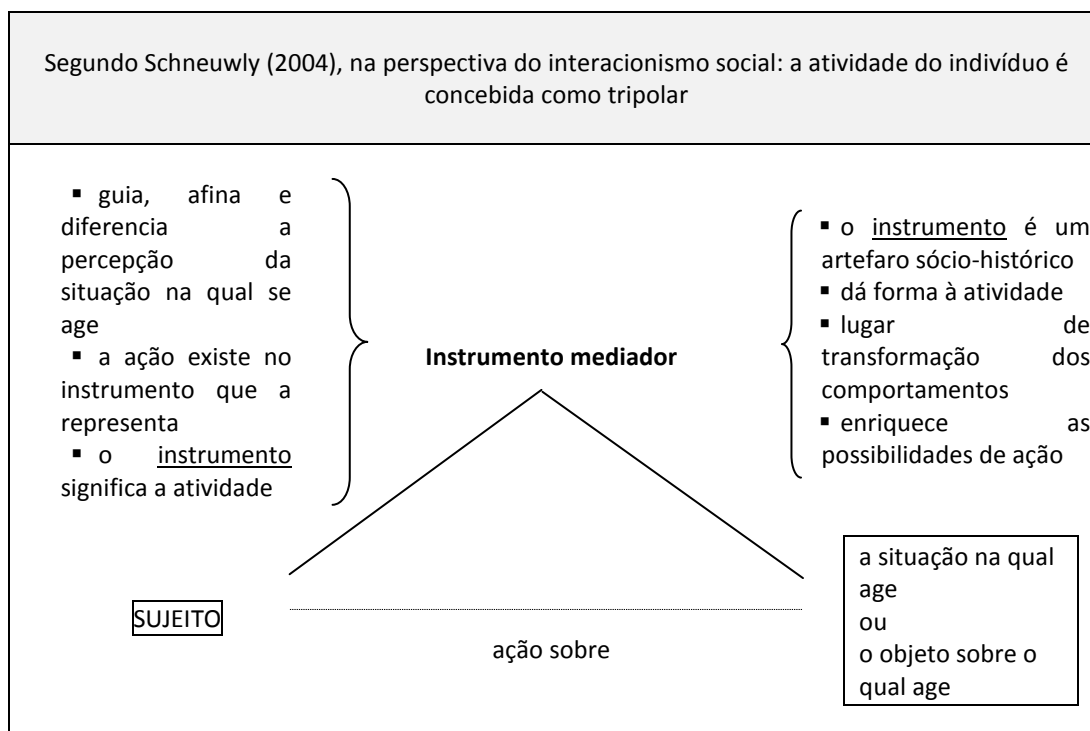


Figura 2: esquema da tripolaridade do instrumento. Fonte: Schneuwly (2004, p. 25).

O que nos interessa na tese inicial defendida por Schneuwly é que o autor toma a concepção bakhtiniana de gênero do discurso para sustentar o postulado vygotskyano de que os signos constituem instrumento semiótico e que, portanto, o gênero textual em situação de uso na atividade, no trabalho discursivo, possibilita aos sujeitos interlocutores interagirem, em determinado contexto, cujas atividades e ações de linguagem exigem formas de enunciados específicas para atender a suas necessidades de comunicação. Daí, levamos em consideração o duplo papel dos gêneros textuais nas atividades discursivas da disciplina laboratorial: primeiro, como instrumentos mediadores entre a professora-editora e os alunos-jornalistas, no processo de ensino e aprendizagem; segundo, por fazerem parte do conjunto de instrumentos a serem apropriados pelos alunos para a produção escrita no órgão laboratorial e para a própria formação jornalística.

Conforme Bronckart (1999, p. 42), “a tese central do Interacionismo Sociodiscursivo é que a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem”.

Por esse viés, visualizamos que os alunos-jornalistas, sujeitos de nossa investigação, dentro de seu campo de atuação, vão se apropriando dos instrumentos necessários para as práticas discursivas no exercício da profissão. Essa apropriação, na perspectiva do ISD, constitui-se pelo processo de mediação, em que o uso das ferramentas é objeto de ensino do sujeito mais experiente (no caso, a professora-editora) dentro do grupo social específico. Essa mediação não ocorre apenas por meio de ações de linguagem descontextualizadas, como de hábito tem-se na escola. Assim, a partir do que afirma o autor:

O agente humano dispõe, inicialmente, como para qualquer outra ação, de um conhecimento dos **mundos representados**; ele se apropriou, na interação social e verbal, dos conhecimentos relativos ao mundo objetivo, ao mundo social e ao mundo subjetivo, que são, entretanto, apenas versões pessoais e necessariamente parciais dessas coordenadas sociais globais (BRONCKART, 1999, p. 46, grifo nosso).

A tese dos mundos representados, de que fala Bronckart, nasce da teoria de Habermas sobre o agir comunicativo. Para o filósofo alemão, fazemos representações da realidade que nos cerca e compartilhamos socialmente essas representações, tornamo-las comuns, porque usamos signos comuns, que remetem a três mundos distintos, mas indissociáveis: os mundos objetivo, social e subjetivo. O primeiro refere-se às condições físicas em que vive o homem e o saber acumulado nesse mundo; já o segundo constitui-se das relações estabelecidas entre os homens a partir da incidência dos signos na organização das tarefas sociais; e o terceiro forma-se a partir também desses signos nas características de cada sujeito particular dentro da coletividade a que pertence. Ao afirmar a indissociabilidade desses mundos, destaca-se, mais exatamente, a relação entre o social e o subjetivo. No quadro do ISD, enxerga-se o homem em suas dimensões sociais e psicológicas, pois a representação que fazemos subjetivamente da realidade se constrói a partir de aspectos sociais formadores de nossa consciência (por exemplo, as regras de conduta em sociedade). Assim, a representação que o agente humano faz do mundo nasce das representações já realizadas por gerações anteriores, a partir da utilização de signos/ferramentas que já trazem a força e o valor da historicidade. E esses

signos/ferramentas apresentam-se para o homem, na maioria das vezes, na forma de gêneros textuais⁶⁶, que se concretizam nos textos. Ao conjunto de gêneros textuais configurados pelas gerações precedentes, Bronckart denomina *arquitexto*⁶⁷ e afirma que se apresentam em uma “nebulosa”, pois são constituídos ou de forma claramente delimitada e rotulada “pelas avaliações sociais”, ou vagamente, “compostos de espécies de textos para os quais os critérios de rotulação e classificação ainda são móveis e/ou divergentes” (BRONCKART, 1999, p. 100). A próxima seção abre-se para a noção de gêneros textuais como instrumentos semióticos, na perspectiva do ISD.

4.3 Os gêneros textuais como instrumentos semióticos

Ao tratar da linguagem e sua intrínseca relação com o desenvolvimento humano, Bronckart (1999; 2005; 2006; 2008) e o ISD propõem uma abordagem dos gêneros de textos (orais e escritos) como formatos que fazem parte das atividades de linguagem de um grupo. Importa ressaltar aqui dois aspectos, a partir de como o autor concebe os gêneros textuais: a) não podem ser identificados e definidos apenas com base nas propriedades linguísticas; e b) são marcados por índices de valores sociais, passíveis, portanto, de avaliação quando são praticados. De acordo com Bronckart:

Mesmo que a identificação e a classificação dos gêneros continuem sendo sempre problemáticas, o fato é que os gêneros de textos, existem, ou melhor, co-existem no ambiente linguageiro e que se acumulam historicamente em um sub-espço dos pré-construtos humanos, que denominamos [...] o **arquitexto** de uma determinada comunidade verbal (BRONCKART, 2005, p. 240, grifo do autor).

Desse *arquitexto*, o agente-produtor faz a escolha do gênero que julga melhor adequar-se à situação de interação verbal e social a que está inserido. Trata-se da representação que o agente faz do contexto social e subjetivo para a sua ação de

⁶⁶ A opção terminológica do ISD por gêneros textuais (e não, gêneros discursivos), justifica-se, entre outros motivos, pela presença do termo tipos de discurso ou tipos discursivos como forma de representar a heterogeneidade textual na base dos próprios gêneros.

⁶⁷ No texto de 1999, ainda é utilizado o termo “intertexto”. Com base em Charaudeau e Maingueneau (2002) e Genette (1979), Bronckart (2006) explica a mudança terminológica: “esse emprego não corresponde ao uso padrão e [...] poderíamos então aceitar substituí-lo pela noção de **arquitextualidade**, que marca o fato de que aí se trata de uma organização – por mais vaga que seja – de textos preexistentes; poderíamos, conseqüentemente, reservar a noção de intertextualidade para a designação dos diversos processos de interação, implícita ou explícita, entre textos (citações, remissões, pastiches etc.)” (p. 145, grifo do autor).

linguagem e dos parâmetros existentes para a escolha do gênero textual. Em princípio, o gênero a ser mobilizado deverá corresponder às expectativas do agente-produtor quanto aos objetivos traçados para sua atividade e ação de linguagem. Entretanto, um agente-produtor não possui, necessariamente, pleno domínio sobre os gêneros, sua funcionalidade e propriedades linguísticas. Prova disso é o que estamos investigando, o processo de apropriação dos gêneros, inicialmente desconhecidos ou parcialmente conhecidos pelos alunos-jornalistas, e, talvez, até pela própria professora-editora, dependendo do ponto de vista. Bronckart, sobre os agentes-produtores de texto, afirma que:

Em função das circunstâncias de seu desenvolvimento pessoal, cada um foi exposto a um número mais ou menos importante de gêneros, aprendeu a reconhecer algumas de suas características estruturais e experimentou praticamente (em uma aprendizagem social por *ensaios e erros*) sua adequação a determinadas situações de ação. Novamente, portanto, não é com base na intertextualidade em si, mas com base em seu conhecimento efetivo dos gêneros e de suas condições de utilização, que o agente escolhe um modelo textual (BRONCKART, 1999, p. 101, grifos do autor).

Sobre a exposição dos agentes aos gêneros, trataremos mais detidamente, até pelo propósito de nossa investigação. Para o ISD, com base na perspectiva bakhtiniana da flexibilidade dos gêneros na sócio-história, convém indagar se os gêneros que emergem no jornal-laboratório em questão são apreendidos pelos aprendizes de jornalistas tais e quais os concebe (ou os conhece) a professora-editora. Tal indagação vai ao encontro da tese do ISD de que o gênero atualiza-se por meio de um texto empírico “produzido por um usuário individual, em condições de produção diversas” (BALTAR, 2007, p. 149).

Conforme Baltar, a produção de um texto empírico provoca a modificação do conjunto de textos historicamente estabelecidos, suscetível à renovação das interações humanas. Prova disso é que alguns dos gêneros hoje existentes e de largo uso nasceram ou são resultado da transformação de outros, devido ao avanço tecnológico da sociedade, como no caso da internet, com formatos relativamente estáveis de enunciados, a serviço do homem: correio eletrônico (*e-mail*), conversa simultânea (*messenger*), notícia *online* (com características próprias, mas derivada da notícia impressa) etc. Conforme vimos (capítulo 3), mais especificamente no caso do *MP*, há dois gêneros que são adaptações às necessidades da atividade de ensino da professora-

editora e que são instrumentos de apropriação pelos aprendizes de jornalista: o *editorial descritivo*, numa espécie de hibridização de outros gêneros (o editorial de jornal e o editorial de revista⁶⁸) e a *crítica de mídia*, mais utilizada no campo jornalístico com o nome de resenha⁶⁹, mas que ganha um ar de reflexão por parte dos alunos acerca de questões como ética e comportamento na prática jornalística.

Sobre o conhecimento que o agente-produtor tem dos gêneros textuais, Bronckart (2006) afirma que os modelos não são apreendidos apenas pelas propriedades linguísticas, mas também em função de aspectos extralinguísticos, a partir das condições de produção dos textos empíricos e das indexações sociais dos quais os gêneros são portadores. Para o autor, o agente-produtor deve desenvolver um duplo processo, de um lado escolhendo ou adotando o modelo de gênero que mais lhe convém em relação à situação da ação de linguagem, e, por outro lado, fazendo a adaptação do modelo escolhido de acordo com a própria situação em que se insere. Segundo o psicólogo genebrino, tem-se como consequência desse duplo processo “um novo texto empírico, que, portanto, apresentará os traços do gênero escolhido e os do processo de adaptação às particularidades da situação” (BRONCKART, 2006, p. 147).

No caso, a professora-editora, a partir de sua formação acadêmica e, sobretudo, por sua experiência profissional, em redações de jornais impressos, possui certo domínio de um conjunto de gêneros textuais jornalísticos, o que lhe confere, teoricamente, a condição de portadora desses gêneros que devem ser instrumentos de apropriação pelos alunos-jornalistas a partir das intervenções didáticas, dentro da disciplina do jornal-laboratório e do próprio curso. As observações às aulas, que fizemos nos últimos anos, mostraram o conhecimento da professora-editora sobre o aspecto funcional dos gêneros no jornal. Por isso, procuraremos destacar, também, com a pesquisa, as características linguístico-discursivas dos gêneros que entram na composição do jornal-laboratório, apontando para a necessidade de um trabalho deliberado acerca dessas características, pois a utilização de um gênero textual requer também a seleção de mecanismos da língua, além da necessária adaptação às condições de produção e da mobilização de operações cognitivas (BRONCKART, 2006). Muito embora o trabalho desenvolvido pela professora não seja no formato sequência didática

⁶⁸ Embora pareça redundância denominar de opinativo o editorial de um jornal diário, cujo propósito é enunciar a voz do veículo de imprensa, o termo é utilizado para diferenciar do editorial de revista, cuja função é de descrever o conteúdo da edição, não importando a periodicidade (semanal, mensal, bimensal).

⁶⁹ Para alguns estudiosos, como Melo (1994), crítica e resenha podem representar o mesmo gênero textual.

apresentado pelos pesquisadores da Escola de Genebra, os elementos linguístico-discursivos dos gêneros poderiam fazer parte das dimensões ensináveis, a fim de propiciar aos aprendizes conhecimento necessário para efetuar a mobilização dos recursos que melhor se encaixam no processo de produção escrita com base em determinado gênero textual (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004).

Parece-nos inevitável outro questionamento: se estamos investigando a apropriação dos gêneros jornalísticos pelos alunos em formação jornalística, como poderíamos caracterizar esses gêneros, instrumentos de comunicação ou objetos de ensino e aprendizagem? Não estamos com o foco em profissionais do jornalismo em exercício, que utilizam os gêneros em práticas de linguagem autênticas, no lugar de comunicação desses sujeitos. A apropriação dos gêneros, na escola, e nesse caso, na formação de jornalistas, pressupõe um trabalho didático-pedagógico de apresentação dos gêneros que convergem para essa formação. Isso significa afirmar que antes os gêneros devem ser encarados como objetos a serem ensinados. A partir dessa realidade é que começamos a refletir sobre a apropriação dos gêneros (SCHNEUWLY, 2004). Em tese, partimos do princípio de que antes de tornar-se profissional, o aluno-jornalista, na interação com professores, colegas, jornal-laboratório e possíveis leitores, passa por um procedimento didático-pedagógico de apropriação de espécies de textos quase nada conhecidas. No que diz respeito a apreender as características funcionais, textuais e linguísticas dos gêneros, e, sobretudo, o aspecto comunicativo, o curso é o primeiro contato desse aluno. Quanto ao uso do gênero no ambiente escolar, Dolz e Schneuwly afirmam que:

A particularidade da situação escolar reside no seguinte fato que torna a realidade bastante complexa: há um desdobramento que se opera em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 76).

Os autores supracitados propõem pelo menos três formas de abordagem das práticas de linguagem configuradas nos gêneros textuais, a fim de apontar soluções para o trabalho com os gêneros na escola. Vamos, por ora, apenas sintetizar essas três maneiras, sem, necessariamente, defender nosso ponto de vista sobre a questão. Em primeiro lugar, Dolz e Schneuwly (2004, p. 76, grifo dos autores) entendem que “o gênero torna-se *uma pura forma lingüística, cujo domínio é o objetivo*”. Ou seja, em

espaço escolar, os gêneros perderiam a autenticidade própria da situação de comunicação que cabe a eles. Na tradição do ensino, são os textos estereotipados, verdadeiros produtos da escola, “elaborados como instrumentos” para medir o desenvolvimento da capacidade escrita dos alunos. Nesse caso, os gêneros são utilizados dentro de uma lógica que vai dos mais simples para os mais complexos, mas sem relação com os gêneros “historicamente situados”. De outra maneira, “a escola é tomada como autêntico lugar de comunicação” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 78), espaço para o surgimento de gêneros que são responsáveis pelas situações de comunicação e interação dentro do próprio ambiente escolar. Para os autores:

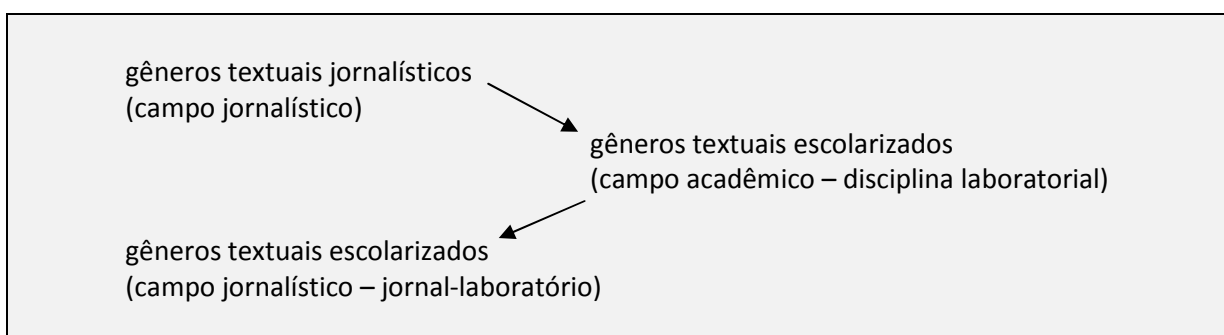
Na prática em classe, os gêneros não são referidos a outros, exteriores à escola, que poderiam ser considerados modelos ou fontes de inspiração. A situação de comunicação é vista como geradora quase automática do gênero, que não é descrito, nem ensinado, mas aprendido pela prática de linguagem escolar, por meio dos parâmetros próprios à situação e das interações com os outros (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 78).

Diferentemente da primeira abordagem, na segunda, os gêneros surgem de uma forma mais naturalizada, não reinventada, como acontece nas situações de comunicação, a cada vez que é utilizado. Trata-se de um aprendizado que ocorre em progressão, respeitando um “processo interno de desenvolvimento. Por último, tem-se uma abordagem que prima pela escola como reprodutora de situações comunicativas reais ou próximas de uma realidade. Nas palavras dos autores, “é como se os gêneros que funcionam nas práticas de linguagem pudessem entrar como tais na escola, como se houvesse continuidade absoluta entre o que é externo e interno à escola” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 79). Dito de outra forma, o objetivo do processo ensino e aprendizagem é levar o aluno ao domínio de um gênero, em seus aspectos textuais e funcionais, exatamente como acontece em situação de uso cotidiano (nas práticas de linguagem de referência, como denominam os autores).

Das três abordagens, entendemos que há uma opção pela terceira, da parte da professora-editora do jornal-laboratório *Matéria Prima*. Trata-se de uma necessidade pedagógica de antecipar a inserção do aluno-jornalista à sua realidade de atuação profissional. Podemos reafirmar, dessa forma, que os gêneros do órgão laboratorial investigado, no processo de produção, circulação e recepção, cumprem duplo papel: o de objetos de ensino e o de instrumentos para situações sociodiscursivas específicas. O

ambiente escolar torna o gênero um objeto ensinável, por isso, deslocado de sua função primeira dentro do campo em que circula, como forma de interação dos interlocutores.

Constatamos inicialmente uma espécie de ficcionalização das condições de produção, pois antes de serem produzidos para o e circulararem no jornal-laboratório, estão a serviço da professora-editora e de alunos-jornalistas como modelizadores dos gêneros que circulam no campo jornalístico. Assim, defendemos que o caminho percorrido pelos gêneros, no processo ensino e aprendizagem, acontece do seguinte modo, em situação menos artificial possível:



Quadro 7: esquema que representa o percurso realizado pelos gêneros do campo jornalístico ao jornal-laboratório.

Justamente aí reside o objetivo que buscamos ao tentar compreender a apropriação dos gêneros textuais do jornalismo, pois se trata de alunos em formação para uma profissão específica, e partimos da hipótese de que precisam conhecer o funcionamento dos diversos gêneros para as práticas sociais referentes ao exercício da profissão. Sobre os gêneros como objeto de ensino e instrumento de trabalho no desenvolvimento da linguagem, Dolz e Schneuwly (2004) colocam em destaque dois pontos relevantes: a) a escolha do gênero a ser ensinado é resultado de uma escolha didática, para o domínio do próprio gênero e para o desenvolvimento de capacidades que a ele ultrapassem e b) o gênero, como objeto de ensino, ao ser retirado de seu lugar social, funciona de modo diferente, é transformado para atender aos alunos em práticas discursivas mais próximas possíveis das situações efetivas de comunicação.

Os dois pontos acima apontam, necessariamente, para uma constatação, sobretudo a partir do que pudemos observar nos trabalhos realizados pela professora-editora do *MP*. Há uma “decisão didática”, em sua atividade de ensino, no que diz respeito aos gêneros que emergem no órgão laboratorial. A escolha deve-se não só pela

experiência que tem no jornalismo impresso, mas também por buscar propiciar aos aprendizes o conjunto de informações necessárias à utilização da técnica e linguagem jornalísticas.

Ainda sobre o trabalho da professora-editora, na perspectiva da análise do agir no trabalho, Faïta (2004) propõe um conceito próprio para os instrumentos sociais compartilhados pelos membros de um mesmo grupo profissional: *gêneros da atividade*. Para o autor, esses gêneros fazem parte do quadro de trabalho de indivíduos pertencentes a uma mesma ou semelhante atividade, e que, analogamente à relativa estabilidade de que trata Bakhtin, são passíveis de serem (re)criados para atender às necessidades profissionais. A partir desse viés, Nascimento (2009), em recente texto sobre o agir do professor, trata da relevância de instrumentos utilizados na ação docente e do seu papel na mediação entre os sujeitos participantes do processo de ensino e aprendizagem e o conhecimento a ser compartilhado. No caso específico da atividade educacional, o professor pode se valer de gêneros cristalizados por gerações profissionais precedentes, bem como adaptá-los, num fazer diferente, de acordo com o contexto sócio-histórico em que está inserido.

Neste modo “diferente” estão implicados: as escolhas, as transgressões, a ruptura com o que está estabilizado, o agir “diferente” que opera uma transformação, a ultrapassagem consciente do *modelo*, ou seja, do gênero em função de uma situação que foi definida por um certo número de parâmetros e que dá ao agente a capacidade de elaboração de uma base de orientação para a ação de linguagem singular e com estilo próprio (NASCIMENTO, 2009, p. 63, grifos da autora).

No agir da professora-editora, entendemos os gêneros da atividade docente como instrumentos de mediação entre os alunos-jornalistas e o conhecimento a serem adquiridos por eles para a prática profissional. Isso representa as próprias coerções vividas pela professora em sua atividade de ensino, cuja responsabilidade é conferir aos aprendizes a oportunidade de produção escrita com base em instrumentos semióticos inerentes ao campo em que vão atuar. Nas diferentes formas de intervenção didática, a professora-editora utiliza dois gêneros da oralidade e um da escrita⁷⁰. Do primeiro grupo, o gênero *aula expositiva*, nos primeiros encontros, de cunho teórico, e o gênero *aula participativa*, para a correção e avaliação dos textos a serem publicados no jornal-

⁷⁰ Baseamo-nos em quadro de Marcuschi (2008, p. 194-196), que, segundo o próprio autor, é uma tentativa de distribuição dos gêneros textuais, numa relação entre oralidade e escrita, inseridos em diferentes domínios discursivos.

laboratório. Do segundo, o gênero *correio eletrônico*, na regulação da atividade de produção textual.

Passamos, na seção seguinte, a tratar do trabalho realizado pela professora-editora frente ao jornal-laboratório, sobretudo no que diz respeito aos procedimentos adotados como forma de mediação entre os gêneros textuais jornalísticos e os alunos-jornalistas.

4.4 Atividade de ensino: o trabalho do professor

Quando iniciamos nossas observações para conhecer a dinâmica do trabalho realizado no *Matéria-Prima*, tínhamos em mente acompanhar a produção textual dos alunos-jornalistas com base nos gêneros jornalísticos do órgão laboratorial. Com o tempo e, sobretudo, com as leituras na linha do interacionismo social, começamos a refletir sobre o papel de outro sujeito e sua participação efetiva no trabalho de mediação entre os alunos e os instrumentos semióticos utilizados nas práticas discursivas do jornal: o professor, no caso, a professora-editora.

Iniciamos, portanto, uma reflexão sobre a atividade educativa, especificamente, um olhar mais atento às ações e operações mobilizadas pela professora-editora em sua prática docente, na disciplina específica do jornal *Matéria Prima*. Esse “novo” sujeito nos instigou a conhecer alguns trabalhos relacionados ao agir educacional. O próprio ISD, alargando seus horizontes de investigação, vem se dedicando a questões inerentes ao trabalho de profissionais de diferentes áreas, numa perspectiva antes não adotada, a discursiva. Trata-se de um novo olhar sobre o agir do profissional, cercado por prescrições que vão reger suas práticas sociais e de linguagem (AMIGUES, 2004; BRONCKART, 2006, 2008; MACHADO, 2004, 2007). Essa nova abordagem passou a ser conhecida como Ergonomia do Trabalho (dos radicais gregos *ergon* e *nomos*, temos a ciência do trabalho) e a dialogar com a Linguística Aplicada nas pesquisas sobre o trabalho do professor em sala de aula. Souza-e-Silva (2004) afirma a inexistência de uma abordagem ergonômica nas investigações da “*ação do professor em situação de interação*”, ficando as pesquisas em sua quase totalidade centradas no trabalho realizado em sala de aula, desconsiderando-se “o papel das prescrições, isto é, dos aspectos institucionais e normativos, quer formais ou informais, que regem o trabalho do

professor no seu dia-a-dia” (SOUZA-e-SILVA, 2004, p. 84, grifos da autora). Segundo Amigues, a partir dessa perspectiva, adota-se o ponto de vista prescritivo ou normativo da instituição para verificar as práticas pedagógicas do professor, na busca por identificar “a distância entre os desempenhos escolares e o que é definido pela instituição como objetivo de aprendizagem dos alunos” (AMIGUES, 2004, p. 38). Assim, perguntamos: em que o trabalho da professora-editora do jornal-laboratório *Matéria Prima* contempla o que dita o prescritivo e o normativo na hierarquia institucional?

Conforme Souza-e-Silva, para análise do trabalho do professor, não se deve separar as atividades de ensino da prescrição, da aprendizagem do aluno e da organização escolar, “pois entre as prescrições e os alunos existe um trabalho de reorganização da tarefa e dos meios pelos coletivos de trabalho” (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 90). Segundo Bronckart (2006, p. 205), o foco sobre o trabalho do professor surgiu de uma evolução da didática das disciplinas escolares, cujo objetivo maior, inicialmente, centrava-se “na atualização e racionalização dos programas e métodos de ensino” e com mais frequência, na “redefinição do projeto de ensino das disciplinas escolares”. Machado (2007), contribuindo para sedimentar as bases para essa nova disciplina, afirma que o trabalho do professor deve ser visto para além da sala de aula, pois considera os processos de planejamento e de avaliação como imprescindíveis à criação de ambiente adequado à aprendizagem dos conteúdos a serem ministrados para o desenvolvimento das capacidades almejadas.

Em outras palavras, a autora afirma que o trabalho docente requer uma mobilização por parte do professor nas suas várias etapas: planejamento, aula e avaliação, todas em consonância e convergindo para um objetivo tangível: o de possibilitar o aprendizado de conteúdos aos alunos, desenvolvendo-lhes capacidades relacionadas aos conteúdos ministrados. Essa prática docente, geralmente, é orientada a partir de um projeto de ensino com prescrição das diferentes instâncias superiores e com base na utilização de instrumentos adquiridos no meio social e na interação com tantos outros envolvidos no ambiente de trabalho, direta ou indiretamente. Nas palavras de Machado, para o docente obter melhor resultado em sua prática de sala de aula, faz-se necessário um conjunto de recursos materiais e simbólicos com as seguintes ações:

- a) reelaborar continuamente as prescrições, mesmo antes de entrar em sala de aula, readaptando-as de acordo com o contexto de atuação;
- b) escolher, manter ou reorientar o seu agir de acordo com as necessidades

de cada momento; c) apropriar-se de artefatos, transformando-os em instrumentos por si e para si, quando os considera úteis e necessários para seu agir; d) selecionar instrumentos adequados a cada situação; e) servir-se de modelos do agir sociohistoricamente construídos por seu coletivo de trabalho; f) encontrar soluções para conflitos dos mais diversos (MACHADO, 2007, p. 93/4).

Interessante destacar mais uma vez que nossa pesquisa, inicialmente, previa um enfoque nas capacidades de linguagem mobilizadas pelos alunos para a apropriação dos gêneros, dentro do jornal-laboratório. A ampliação do foco (não a mudança, pois não desviamos nosso olhar do aluno-jornalista) ocorreu de maneira mais intuitiva do que propriamente empírica, quando começamos a observar atentamente a professora-editora como conhecedora das práticas jornalísticas, na mediação estabelecida com os alunos e com os textos produzidos por eles.

Numa perspectiva mais científica, Bronckart (2006; 2008) e seus explicadores, inclusive no Brasil, reconhecem que até determinado momento, as pesquisas em Linguística Aplicada centravam-se no aluno e nos processos de aprendizagem e em suas relações com os saberes. Percebendo certa defasagem entre o prescrito e a realidade de sala de aula, a nova disciplina surge para preencher um espaço necessário dentro das pesquisas educacionais. Como afirma Bronckart, “a didática tomou consciência, a partir daí, da necessidade de também se interessar, muito seriamente, pelo que os professores fazem na aula, isto é, pela **realidade do trabalho educacional**” (BRONCKART, 2006, p. 207, grifo do autor).

Contudo, aqui fazemos uma ressalva, com base no prefácio de Beth Brait ao *Ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. O discurso sobre o trabalho de ensino praticamente construiu uma imagem do professor como um profissional individualmente fracassado. Recorrendo a um termo oriundo da Análise do discurso, de linha francesa, seria dizer de uma memória discursiva desfavorável ao profissional do magistério, marcada, supostamente, pela “falta de talento, por irresponsabilidade” e por uma “formação inadequada”. E complementa:

Invariavelmente, na vida cotidiana [...], o trabalho desse professor aparece como algo isolado, como fruto de seu talento (ou falta de) e nunca como uma atividade resultante de um conjunto de fatores institucionais, históricos, socioculturais, envolvendo outros elementos além de uma personalidade, uma vocação, uma história pessoal e a interação com os alunos (BRAIT, 2004, p. xxiii).

Parece caber à Ergonomia do Trabalho, seus postulados e concepções, a tarefa de mudar o quadro das pesquisas sobre a prática do professor no agir educacional. De acordo com Machado, dentro do seu grupo ALTER⁷¹ há trabalhos sendo realizados por pesquisadores, visando à identificação e à análise de diversas situações de atividade educacional e o agir do professor, e que têm mostrado que o “déficit” não está no professor, “mas nas próprias prescrições ou nas condições de trabalho que impedem a realização de seu agir profissional e, portanto, o seu desenvolvimento particular” (MACHADO, 2007, p. 94). Para a autora, ainda, um dos motivos para pesquisas sobre o agir educacional que vem desenvolvendo, juntamente com outros pesquisadores, é fazer oposição “contra um discurso generalizador, ideologicamente marcado, que considera o professor um ser a quem sempre ‘falta’ algo (‘falta-lhe conhecimento’, ‘falta-lhe reflexão’, ‘falta-lhe vontade de mudar’ etc.)” (MACHADO, 2009, p. 17).

Desse modo, ensejamos na seção seguinte, a partir da abordagem histórico-cultural que perpassa nossas reflexões, construir um quadro explicativo de forma a analisar o trabalho realizado pelo professor no contexto escolar para o desenvolvimento cognitivo e humano dos aprendizes. Depois de recorrermos a alguns dos postulados da teoria vygotskyana, evidenciaremos a teoria histórico-cultural da atividade de Leontiev, por oferecer condições de compreensão da estrutura da atividade docente e seus procedimentos e ações. Destacam-se da teoria em questão os conceitos de *atividade* e *ação*, que passaram a fazer parte do quadro epistemológico do ISD para a análise do comportamento humano a partir das atividades languageiras.

4.4.1 Atividade e ação de linguagem nas intervenções didáticas da professora-editora

Os conceitos de atividade e ação de linguagem fazem parte, de maneira relevante, da composição do estatuto teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Com inspiração no neuropsicólogo russo Leontiev, Bronckart (1999; 2006) procura definir os conceitos de atividade e ação para explicar o comportamento do agente-produtor nas práticas discursivas. Atentamo-nos para a formação da consciência

⁷¹ Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações. Grupo de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL (PUC-SP).

humana na perspectiva da teoria da atividade a fim de compreendermos o processo de ensino e aprendizagem dos gêneros como instrumentos a serem apropriados pelo jornalista em formação.

Dos vários estudiosos soviéticos que elaboraram a Teoria Histórico-Cultural da Atividade ou Teoria Psicológica da Atividade (Vygotsky, Luria, Leontiev, Davidov), foi Leontiev a ganhar destaque pela formulação do conceito de atividade utilizado nos estudos sobre a formação do psiquismo humano. O conceito nasce da ênfase que o autor dá à importância do trabalho na vida do homem em sociedade. Leontiev considera o trabalho humano como atividade social, mediatizada pela linguagem e responsável pela interação dos indivíduos e concebe a atividade como fruto da necessidade de o homem atingir algum objetivo ou satisfazer uma necessidade, ou seja, deve haver um motivo para a execução de uma determinada atividade. Assim, conforme o autor:

Designamos pelo termo de atividade os processos que são psicologicamente determinados pelo fato de aquilo para que tendem no seu conjunto (o seu objeto) coincidir sempre com o elemento objetivo que incita o paciente a uma dada atividade, isto é, com o motivo (LEONTIEV, s.d., p. 315, *apud* SFORNI, 2004, p. 97).

Conforme Asbahr (2005), em artigo sobre a prática pedagógica docente, a atividade é considerada categoria central no materialismo histórico-dialético, por conferir ao homem seu desenvolvimento, ao mesmo tempo, histórico-social e individual. A autora afirma que Vygotsky, em seus primeiros escritos, já considerava a atividade como fator socialmente significativo e princípio explicativo de uma consciência que se constrói do meio externo para o interno, mediada pelas relações sociais. O psiquismo humano, sendo assim, forma-se pelo condicionamento histórico-social, ao realizar-se a partir do processo de apropriação da cultura, por intermédio da comunicação humana. Como aponta Vygotsky (1998), esses processos de comunicação e as funções psicológicas superiores primeiro se efetivam na atividade externa (interpessoal) para, em seguida, serem internalizadas pela atividade intrapessoal, regulada pela consciência.

Embora se considere o conceito de atividade como um dos mais importantes na psicologia histórico-cultural de Vygotsky, foi Leontiev quem o sistematizou de forma a permitir seu uso por psicólogos e educadores na compreensão e organização do ensino em situação específica de sala de aula (SFORNI, 2004). Segundo a autora, as investigações de Leontiev tomaram como foco principal a atividade externa e seu

vínculo com os processos psíquicos. As atividades externa e interna são idênticas, e mais, a última é uma representação transformada da primeira, evidenciando, assim, “a unidade da atividade do psiquismo” (SFORNI, 2004, p. 86).

Sforni, em sua pesquisa sobre a apropriação de conceitos científicos por crianças de séries iniciais, cria um aporte teórico a partir da Teoria da Atividade de Leontiev. A autora afirma que muito cedo a criança já participa de atividades sociais realizadas por diferentes instrumentos “materiais e semióticos” que são assimilados em seu contato com o meio circundante, isto é, essas atividades contribuem para a formação do psiquismo da criança, com base nos processos intersíquicos passando aos intrapsíquicos que, uma vez assimilados, tornam-se “o regulador interno do indivíduo” (SFORNI, 2004, p. 88).

A relação *motivo-atividade* é exemplificada por Leontiev, exemplo retomado por Sforni, de um aluno que se prepara para uma prova de História. Aqui faremos uma adaptação à realidade que investigamos. A situação será hipotética, uma vez que não podemos precisar ao certo, como afirmamos, qual o objetivo do aluno-jornalista em sua atividade de escrita para o jornal-laboratório. Trabalharemos com a ideia de que esse aluno escreve para o jornal como jornalista, já que essa é a finalidade prevista na disciplina laboratorial. Sua atividade, portanto, é motivada pela oportunidade que tem de assumir o papel social de jornalista. A escrita para o jornal-laboratório é a atividade a ser executada pelo aluno. Enquanto intenciona, a cada edição do jornal, cumprir o papel designado a ele, utilizando-se de um gênero jornalístico presente no arquitexto, escrever é a sua atividade. Vamos supor nova situação, em que outro aluno-jornalista tem de escrever para o jornal-laboratório, pois sua equipe é responsável pela próxima edição. Esse aluno vai produzir determinado texto, com base, também, em um gênero jornalístico. A professora-editora o informa de que seu texto não terá publicação, por falta de espaço no jornal, contudo, fará parte do processo de avaliação dentro da disciplina. Assim, qual será o motivo para essa escrita?

Poderíamos chamar a escrita do aluno de atividade, quando o motivo não é mais escrever para ser lido pelos leitores do jornal, e sim, apenas para cumprir uma tarefa escolar, como forma de avaliação? Esse aluno: a) poderá escrever somente para alcançar a nota, mesmo mínima; ou b) deixar de produzir, em uma situação hipotética de já ter sido aprovado na disciplina ou simplesmente pelo desestímulo gerado pela não publicação do texto. Na perspectiva leontieviana, em qualquer um das situações

expostas, o motivo da atividade de escrita passa a ser outro que não o de informar ou opinar sobre determinado fato ou assunto de interesse do leitor do jornal-laboratório.

Na “estrutura fundamental da atividade” postulada por Leontiev, encontram-se alguns procedimentos que orientarão o homem na busca do objetivo ou na satisfação da necessidade motivo da atividade: as ações. Diferentemente do que ocorre com a atividade, sempre voltada para um objeto ou tendo um motivo, a ação não possui coincidência com o motivo da atividade. Recorrendo ao exemplo utilizado pelo próprio neuropsicólogo, podemos perceber a diferença entre os dois conceitos, mas ao mesmo tempo uma interdependência entre eles. Na atividade de caça do homem primitivo, geralmente coletiva, o motivo é a necessidade de saciar a fome ou vestir-se com a pele do animal. No seio dessa atividade, uma das ações a ser executada por um dos integrantes do grupo é assustar a caça, levando-a em direção a outros integrantes, que irão proceder a partir de outras ações, dando um sentido à atividade coletiva em que estão inseridos. Aliás, como afirma Leontiev, uma ação é assim considerada na possibilidade de o homem “refletir psicologicamente a relação que existe entre o motivo objetivo da relação e o seu objeto”, caso contrário, “a ação é impossível, vazia de sentido para o sujeito” (LEONTIEV, 2004, p. 85). Voltando ao exemplo do autor acima reproduzido:

É evidente que sua ação [do batedor] só é possível desde que reflita as ligações que existem entre o resultado que ele goza antecipadamente da ação que realiza pessoalmente e o resultado final do processo de caça completa, isto é, o ataque do animal em fuga, a sua matança, e por fim o seu consumo. [...] só as ações do batedor justificam as ações do homem que espreita o animal e lhe dão sentido; sem a ação do batedor, a espera seria desprovida de sentido e injustificada (LEONTIEV, 2004, p. 85).

Uma ação dentro de uma atividade pode ser executada de diferentes maneiras, é o que Leontiev chama de *operações*. Conforme Asbahr, é o aspecto operacional, além do intencional ligado à atividade. Uma ação pode exigir operações distintas dependendo das condições de execução dessa ação. Nos termos da autora, “a operação é a tecnificação da ação e, em geral, realiza-se automaticamente” (ASBAHR, 2005, s/p.).

Como afirma Sforini, atividade, ação e operação não são uma estrutura estanque. Qualquer um desses componentes pode adquirir funções distintas, pois se encontram em constante transformação. Isso significa que uma atividade pode se transformar em uma ação, caso perca o seu motivo inicial. E uma ação pode passar a ser uma atividade,

caso ganhe um motivo próprio, isto é, passe a ter para o indivíduo um motivo para ser realizada. Vamos voltar às duas situações hipotéticas de produção dos alunos-jornalistas para o jornal-laboratório. Parece-nos ficar evidente que se a produção do aluno tem como motivo a publicação de seu texto para o jornal-laboratório, temos, portanto, a execução da atividade de produção textual marcadamente de um jornalista no cumprimento de uma das funções designadas. Quanto à outra situação hipotética, de escrita para cumprir uma tarefa e ser avaliado, o aluno escreve para alcançar a nota necessária a sua aprovação na disciplina. O que poderia ser uma atividade passa a ser uma ação a fim de alcançar um único objetivo, sem um motivo significativo para a escrita.

Sobre a prática docente, destacamos duas pesquisadoras, Bernardes (2006) e Moretti (2007) que, assim como Sforzi (2004), realizaram trabalhos sobre a atividade de ensino tendo como aporte teórico a mesma Teoria da Atividade de Leontiev. A primeira autora afirma que na relação entre o ensino e a aprendizagem pode-se destacar do rol de atividades humanas particulares a atividade de ensino, cuja função singular é a de “organizar ações que possibilitem aos herdeiros da cultura o acesso aos conhecimentos elaborados sócio-historicamente” (BERNARDES, 2006, p. 99). A segunda pesquisadora utiliza o conceito de *práxis pedagógica* para se referir à prática do professor motivada pela necessidade de ensinar os alunos a partir de “um conjunto específico de ações”, permitindo-lhe a condução de sua atividade (MORETTI, 2007, p. 87).

Na pesquisa realizada por Bernardes (2006), cujo objetivo foi a investigação de como o ensino constitui-se instrumento de transformação do indivíduo e da sociedade, em circunstâncias e condições específicas, houve destaque especial para o professor, sua atividade de ensino e ações correspondentes. Segundo a autora, o educador organiza o ensino no intuito de humanizar seus discípulos, partindo do conhecimento elaborado historicamente. Esse conhecimento, no caso da escola, científico – objeto de apropriação por parte do aluno –, é o produto responsável pela formação de seu psiquismo, o que torna a atividade de ensino fundamental para o desenvolvimento do ser humano. Por isso, quanto mais consciente o trabalho realizado pelo professor, com ações e operações vinculadas aos objetivos propostos para o ensino e aprendizagem, maior a contribuição para a formação intelectual do aluno. Nessa relação professor-aluno-conhecimento, a autora lança um questionamento e propõe uma solução: qual é o objeto de ensino para o professor? O aluno ou o conteúdo? Para ela a resposta está no que chama de dupla

objetivação. A primeira refere-se à constituição da dimensão do gênero humano, pelo próprio contexto escolar, em que indivíduos estão sujeitos ao contato com o conhecimento científico necessário para sua transformação e desenvolvimento, isto é, de forma indireta, as ações do professor visam à transformação do aprendiz. Já a segunda objetivação está diretamente ligada ao conteúdo a ser ensinado. Nessa segunda objetivação, o professor cria mecanismos de mediação entre o conhecimento e o aluno, a partir de ações organizadas. Ao considerar esse duplo objeto, evidencia-se, nas palavras da autora, não só a necessidade de consideração da dimensão psicológica no processo de ensino e aprendizagem que favoreça o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos sujeitos envolvidos: o professor e os estudantes, como também sua dimensão didática, na atividade de ensino, por meio de ações intencionais e conscientes do educador.

O que Bernardes (2006) denomina de atividade de ensino Moretti (2007) chama de atividade orientadora de ensino, de forma a marcar uma “unidade de formação do aluno e do professor”, na interação dos sujeitos, com mediação por conteúdos significativos. De acordo com Moretti, como atividade humana, a atividade orientadora de ensino é motivada pela necessidade de o professor organizar seu trabalho de forma a promover, por parte dos alunos, a apropriação de conteúdo historicamente elaborado. Isso significa afirmar que o professor tem por objetivo, na necessidade de organização do ensino, resolver as situações-problema com os alunos a partir de sua ação docente.

A interação dos sujeitos, na atividade orientadora de ensino, de acordo com a autora, surge da motivação pela busca de soluções das situações-problema, num “movimento contínuo na construção coletiva da solução que opere em todas as direções entre os indivíduos, grupos e o coletivo da sala de aula” (MORETTI, 2007, p. 99). Na observação que fizemos aos trabalhos realizados pela professora-editora do *MP* e pelos alunos-jornalistas, podemos detectar uma atividade orientadora de ensino, já que suas ações e a dos alunos procuram não só privilegiar a produção individual, como também permitir o êxito da coletividade junto ao órgão laboratorial. A própria sistemática adotada pela professora, ao criar um ambiente de trabalho em equipe, confere à atividade de ensino dos gêneros textuais jornalísticos o caráter de processo, com ações executadas para alcançar os objetivos propostos. As ações da professora-editora, movida pela necessidade de ensinar os gêneros jornalísticos, encontram-se em atividade

(orientadora) de ensino não só na sala de aula. Sua atividade e ações estendem-se no espaço-tempo de forma a fazer funcionar o jornal-laboratório e dar suporte aos jovens agentes-produtores de texto. Antes, durante e depois do momento de sala de aula, ações múltiplas são executadas pela professora-editora visando ao bom funcionamento do *Matéria Prima*, tais como: responder a uma mensagem de aluno tirando-lhe dúvida sobre o texto a ser produzido para uma próxima edição; leitura e correção de texto na situação de avaliação desse aluno, diante de sua equipe; orientações para esse mesmo aluno, após o momento de correção e avaliação, para a elaboração da versão definitiva do texto; postagem do texto, em versão definitiva, no sítio do jornal-laboratório. Essas são, quase que invariavelmente, algumas de suas ações na atividade de ensino dos gêneros textuais jornalísticos.

Não é difícil constatar, a partir do que até agora expusemos, que a atividade de ensinar, caracterizada, sobretudo, pelo trabalho do professor, é a principal forma de mediação nas relações intersubjetivas com o mundo objetivo. Segundo Libâneo (2004), com base nas proposições vygotskyana, leontieviana e davydoviana⁷², a mediação docente, pela qual o professor se instala entre o aluno e o conhecimento historicamente construído, é que deve criar as condições e os meios necessários para a aprendizagem, no que chama de “mediações cognitivas”. É no contato com o par mais desenvolvido – no caso do *MP*, a professora-editora – que os alunos-jornalistas vão tornar-se portadores de um conjunto de saberes e de instrumentos necessários para a prática jornalística. É no processo de mediação, dentro da atividade de ensino, que se impulsiona o desenvolvimento das capacidades de linguagem a serem mobilizadas pelos alunos na atividade de produção textual com base nos gêneros. Porém, isso significa antes a importância de uma didática voltada para a formação de sujeitos pensantes e críticos, capazes de solucionar situações-problema não só na escola como no cotidiano.

Destacamos das duas teorias exploradas (a histórico-cultural de Vygotsky e a histórico-cultural da atividade de Leontiev) a forma como contribuem para uma melhor compreensão da atividade do professor e de suas ações para o desenvolvimento cognitivo dos alunos. As teorias nos levam a um caminho diferente do que tradicionalmente encontramos sob o ponto de vista do senso comum no que diz respeito

⁷² O professor José Carlos Libâneo, da Universidade Católica de Goiás, é estudioso da Teoria histórico-cultural da atividade, que tem como um dos representantes o russo Vasili Davydov. Não é de nosso interesse um aprofundamento dos postulados de Davydov, mas ele se destaca por trazer o conceito de *emoção* juntamente com os de *necessidade* e *ação*, postulados por Leontiev.

à investigação do trabalho do professor, quando se privilegia a observação e análise do prescritivo e não a própria realidade de atuação do profissional. Essa constatação acaba criando um contrassenso em relação ao que expusemos no momento em que discutíamos sobre a ergonomia do trabalho e a crítica de Souza-e-Silva (2004) a respeito de pesquisas que privilegiam o momento de sala de aula e preterem os aspectos prescritivos e normativos. Respaldados pela observação que realizamos do trabalho da professora-editora e dos alunos a partir dos postulados da teoria da atividade, reconhecemos que o agir profissional docente não pode estar dissociado do conjunto de documentos prescritivos, pois são instrumentos escolares que se integram à própria prática do magistério. É o que Machado (2009, p. 19) afirma sobre o agir “movido por uma certa prefiguração”, a partir de textos precedentes, passíveis de adaptação para a atuação do ser humano em sociedade. No caso específico da atividade docente, segundo a autora, há os textos de prefiguração específica, de duas ordens: a) os pertencentes a instâncias externas, orientadores do trabalho dos atores responsáveis por uma formação profissional, como as Diretrizes Curriculares do curso de Comunicação Social, Projeto Pedagógico do curso de Comunicação Social do Cesumar; e b) os textos produzidos pelos próprios envolvidos no agir profissional, como, no caso da professora-editora, os planos de ensino das disciplinas, o Projeto de ensino do jornal-laboratório *Matéria Prima*, o quadro com os critérios de avaliação dos textos produzidos pelos alunos-jornalistas etc.

Como apontamos no início da seção 4.4.1, os conceitos de atividade e ação entram na composição epistemológica do ISD, na busca pela compreensão do desenvolvimento do psiquismo humano. Para Bronckart (1999; 2006), com base no quadro da Teoria Histórico-cultural da Atividade de Leontiev, nossas atividades (mediadas pela linguagem, portanto sempre sociais) organizam-se intrinsecamente pela capacidade que temos de estabelecer comunicação com nossos semelhantes. Portanto, reforça-se, aqui, o caráter coletivo da atividade, que diferentemente do que acontece com animais de outras espécies, dá-se a partir da cooperação entre os indivíduos, “regulada e mediada por verdadeiras interações verbais” (BRONCKART, 1999, p. 32).

Na esteira de Habermas, Bronckart (1999; 2006) afirma que a atividade coletiva caracteriza-se pelo que já apontamos mais acima sobre o agir comunicativo, quando o filósofo alemão, baseando-se nos tipos de mundos ou sistemas de coordenadas formais, faz a distinção desse agir a partir dos três aspectos já conhecidos: objetivo (agir

teleológico), social (agir regulado por normas) e subjetivo (agir dramaturgico). Isso significa afirmar que entram na composição do psiquismo humano as representações feitas dos mundos que o cercam. E estas representações, via atividade de linguagem, são postas, constantemente, em avaliação, a fim de validar a sequência de comportamentos do indivíduo, que age não apenas com base nas regras da coletividade, como também faz valer sua singularidade diante do grupo social. Segundo Bronckart:

Desde que procedem da atividade, que é coletiva ou social em sentido amplo, todos os conhecimentos humanos apresentam um caráter de *construto coletivo*. O subconjunto dessas construções coletivas que se refere a processos de cooperação interindividual estrutura-se em um mundo representado específico: o mundo social. Como esse mundo social regula as modalidades de acesso dos indivíduos aos objetos do meio, ele condiciona as formas de estruturação do mundo objetivo e do mundo subjetivo (BRONCKART, 1999, p. 34).

Nesse quadro de explanação dos termos atividade e ação de linguagem, a partir da teoria leontieviana e dos postulados habermasianos, no intuito de compreender o trabalho da professora-editora, recorreremos à distinção que o psicólogo estabelece para os três termos em questão:

Utilizamos o termo **agir** (ou **agir-referente**) em um sentido genérico, para designar qualquer forma de intervenção orientada no mundo, de um ou de vários seres humanos, e, portanto, para dar nome ao “dado” que podemos observar. Por outro lado, atribuímos aos outros dois termos um estatuto teórico ou interpretativo: **atividade**, para designar uma leitura do agir que implica, principalmente, as dimensões motivacionais e intencionais e os recursos mobilizados por um coletivo organizado; **ação**, para designar uma leitura do agir que implica as mesmas dimensões por uma pessoa particular (BRONCKART, 2006, p. 212/3, grifos do autor).

Dando continuidade a nossa realidade de investigação, o agir, ainda de acordo com o autor, pode constituir-se, nos mais diferentes contextos econômico-sociais, em trabalho para os diversos tipos profissionais. É o caso da professora-editora, que no agir-referente, mais especificamente, em seu agir a partir da linguagem, insere-se em um ambiente, cuja atividade coletiva e ações individuais estão voltadas para a mediação de um conjunto de saberes necessários para a formação profissional. Definidos os conceitos de agir, atividade e ação, visando o trabalho do professor, partimos para a próxima seção, a fim de evidenciar o conceito de capacidade para a compreensão do

processo de apropriação dos gêneros por parte dos alunos-jornalistas, no trabalho de produção textual.

4.5 Capacidades de linguagem: a produção textual dos alunos-jornalistas

Na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo, o agente-produtor de um texto, para atingir seus objetivos, com base em um gênero textual, deve desenvolver uma série de operações de linguagem (BRONCKART, 1999; DOLZ e SCHNEUWLY, 2004; MACHADO, s/d; CRISTÓVÃO e NASCIMENTO, 2005). O ISD trabalha com a proposta de análise das ações semiotizadas (de linguagem) a partir da relação com o contexto social e com o arquitexto. É o que os autores supracitados denominam de operações que, uma vez apropriadas, constituem capacidades de linguagem para a utilização do instrumento, isto é, do gênero de texto. Essas capacidades podem ser de três formas:

- i) de ação ou acionais, que envolvem a mobilização de representações sobre o contexto físico da atividade, do contexto sócio-subjetivo, sobre a interação comunicativa e a mobilização de conhecimentos de mundo que podem ser verbalizados nesse contexto;
- ii) discursiva, ou seja, a capacidade de mobilizar aspectos discursivos que envolvam o gerenciamento da infraestrutura textual, que envolve organização global e local dos conteúdos e a seleção de um determinado tipo de discurso;
- iii) linguístico-discursiva, isto é, a capacidade de utilizar elementos de textualização para o estabelecimento de relações entre segmentos textuais e de posicionamento enunciativo, que envolve o gerenciamento de vozes e a expressão das modalizações, finalmente, a construção dos enunciados e a seleção de itens lexicais (MACHADO, s/d).

Conforme Machado (2005), as capacidades de linguagem não podem ser analisadas de modo linear, porque elas não sucedem umas às outras na situação de ação de linguagem, e sim se encontram no que denomina de “interação contínua”. Isso significa afirmar que o agente-produtor de um texto faz, de maneira quase simultânea, a

partir da base de orientação para uma ação de linguagem, a escolha de determinado gênero, como também mobiliza o conhecimento de mundo e de aspectos discursivos e linguísticos para alcançar o objetivo sociocomunicativo.

4.5.1 Capacidades de ação: a produção de linguagem situada

A partir dos mundos representados de que trata Habermas, Bronckart (1999; 2006; 2008) concebe a situação de produção que interfere na produção de linguagem dos agentes humanos. Segundo o autor, “o contexto de produção pode ser definido como o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado” (BRONCKART, 1999, p. 93). Dos três mundos (objetivo, social e subjetivo), surgem dois grupos distintos de parâmetros que regem as práticas languageiras do agente-produtor. Um primeiro grupo é formado por elementos constituintes do mundo físico, ou seja, esse agente está inscrito em um contexto espaço-temporal de onde produz seu texto. Estes são os parâmetros que constituem o mundo físico:

- a) o lugar de produção: local onde o texto é produzido;
- b) o momento de produção: o intervalo de tempo de produção do texto;
- c) o emissor (locutor ou produtor): pessoa ou máquina que produz o texto, oral ou escrito;
- d) o receptor (destinatário ou interlocutor): pessoa que recebe, de forma concreta, o texto.

No percurso investigativo instaurado, a sala de aula não é o único espaço de mediação da professora-editora e dos alunos-jornalistas, nem é o espaço efetivamente utilizado pelos alunos para a produção dos textos a cada edição do jornal *Matéria Prima*, mas é o ambiente fundamental para os trabalhos realizados pelos sujeitos envolvidos. É na sala de aula que ocorre o momento de orientação da professora para as tarefas a serem efetuadas pelos agentes-produtores, bem como o processo de revisão e avaliação dos textos para publicação no órgão laboratorial e para a obtenção de notas, visando à

aprovação na disciplina. Porém, o lugar de produção dos textos não se restringe ao ambiente escolar, pois a busca pelas informações e o contato com as fontes e entrevistados expandem os domínios das ações dos alunos-jornalistas para além dos limites de sala de aula, o que não poderia ser diferente, em se tratando de produção jornalística.

Quanto ao momento de produção, o aluno produz um texto no intervalo de quinze dias, uma vez que cada edição é semanal, com duas equipes se revezando nos trabalhos do órgão laboratorial. Na semana em que não há texto a ser publicado, o aluno fica disponível para a escolha temática, elaboração da pauta, pesquisa sobre o assunto, busca de fontes e entrevistados, quando o gênero requer a entrevista. Não podemos precisar como o aluno aproveita o tempo, mas há um intervalo considerável para suas ações na elaboração de um novo texto para o jornal, com base em um gênero diferente a cada produção.

O aluno-jornalista, como agente-produtor, tem de seguir uma escala predeterminada pela professora-editora no começo do ano letivo. Essa escala prevê uma espécie de rodízio em que cada aluno exerce uma determinada função e produz seu texto a partir de um gênero jornalístico específico. A produção escrita cumpre dois papéis no processo de ensino e aprendizagem da prática jornalística: o de avaliação na disciplina e o de publicação no jornal-laboratório. Temos, portanto, dois interlocutores definidos para o texto produzido, a professora-editora, no processo avaliativo, e o leitor do *MP*, no papel de interlocutor em busca de informação e opinião.

Além dos elementos do mundo físico, o ato de linguagem inscreve-se também no mundo socio subjetivo, isto é, a produção de um texto implica a ocorrência de aspectos sociais, já que o agente-produtor sofre as coerções de determinada esfera comunicativa (capítulo 2). Também os aspectos subjetivos entram na composição do ato languageiro, pois o agente, ao produzir discursos, trabalha com a imagem que faz de si e de seu interlocutor. Dessa forma, estes são os elementos do segundo grupo:

- a) o lugar social: trata-se da instituição social onde se produz o texto (família, escola, mídia etc.);
- b) a posição social do emissor – refere-se ao papel social desempenhado pelo sujeito produtor do texto (pai, professor, jornalista etc.);

- c) a posição social do receptor do texto: trata-se do papel social desempenhado pela pessoa que recebe o texto (filho, aluno, leitor etc.);
- d) o objetivo: relaciona-se ao propósito que se tem com o texto a ser produzido. Por exemplo, o jornalista querendo informar seu leitor sobre fatos recentes;
- e) o conteúdo temático: conjunto de informações ou conhecimentos relativos aos três mundos sem distinção.

Quando se trata de produção textual de alunos-jornalistas, ao simular as práticas de linguagem realizadas por profissionais do jornalismo, podemos perceber a interseção de dois campos da comunicação humana que emergem na situação: o da formação acadêmica e o do próprio jornalismo. A atividade de ensino da professora-editora é condicionada pelas regras e coerções não só do ambiente universitário, com toda a prescrição inerente ao processo de ensino e aprendizagem, como também se conduz pelo objetivo de fazer funcionar um órgão laboratorial responsável pela cobertura jornalística, geralmente com assuntos locais, mais próximos aos acadêmicos. Vemos, portanto, uma escrita circunscrita por dois campos distintos, sem podermos marcar a predominância de um pelo outro como lugar social dessa produção.

A posição social do emissor inscreve-se nessa interseção. Trata-se de um iniciante na comunicação em meio ao processo de aprendizagem da linguagem jornalística e de apropriação dos gêneros jornalísticos para sua formação e futuro exercício profissional. Por isso, o cumprimento de seu papel social o obriga a agir com senso de ética e responsabilidade por aquilo que vai informar ou opinar. Ao público leitor, pouco importa se o agente-produtor do texto é estudante de jornalismo, que poderia facilmente usar a prerrogativa de errar para aprender. Exige-se desse sujeito social o tratamento adequado do fato noticioso ou do assunto a ser contemplado nos textos publicados no jornal-laboratório.

Embora no ambiente acadêmico seja a professora-editora uma das leitoras do material produzido pelos alunos, o processo de correção e avaliação mediado por ela acaba conferindo-lhe o papel de coautora dos textos a serem veiculados. Socialmente falando, os textos são dirigidos a um público leitor, por meio eletrônico, no formato *newsletter*, com cada edição sendo disparada aos *e-mails* cadastrados. O jornal-

laboratório *MP* fica disponível também em sítio⁷³ próprio e em um *link* no sítio da instituição de ensino superior (IES), na rede mundial de computadores. O público leitor começou a se formar com professores e alunos da própria instituição. Com o tempo, houve uma expansão desse público, ano a ano, com a inclusão, pelos alunos, de novos endereços no *mailing* do *MP*. Segundo depoimento da professora-editora, a pedido de um professor de Jornalismo de outra instituição, quatrocentos novos endereços foram cadastrados de uma só vez para recebimento semanal das edições do jornal-laboratório. Por isso, do público inicial, formado por leitores da comunidade interna, não há como caracterizar o perfil do público leitor do *Matéria Prima* atualmente. Quanto a outro elemento do mundo sociossubjetivo, também não podemos precisar com absoluta certeza qual o propósito comunicativo dos alunos-jornalistas como agentes produtores de texto. Destacamos, acima, que o trabalho no *MP* ocorre como parte de uma disciplina e por isso os textos são objeto de avaliação pela professora-editora. E esses mesmos textos têm sua produção voltada para a veiculação no jornal-laboratório. Assim, devemos refletir sobre o papel dos agentes produtores como jornalistas buscando informar e opinar acerca de diferentes temáticas. Contudo, uma pergunta⁷⁴ que lançamos no grande diálogo com a professora pode dar uma pista sobre a postura dos alunos diante da atividade de produção textual e o comportamento acadêmico:

Pesquisador: Você consegue com o *MP* que o aluno tenha mais interesse na produção jornalística do que na nota?

Professora-editora: O nosso aluno ainda é muito preso à idéia de que uma boa matéria está atrelada a uma boa nota. Isso não é verdade. Como a correção dos textos do *MP* é fragmentada nos itens que compõem o texto jornalístico, nem sempre o fato de ele ter feito uma boa matéria vai representar uma boa nota, porque ele pode ter feito um excelente texto, mas um título ou lide ruim, uma legenda incompatível, e, com isso, vai perder nota. No começo, eles chamam um bocado, mas, com o tempo, começam a perceber a necessidade de pensarem nesses recursos editoriais (título, linha-fina, legenda) como informação complementar, que precisa ter relação intrínseca com o texto. Quando eles deixam de se preocupar com a nota e começam a se preocupar com o conteúdo, é impressionante, a nota melhora.

⁷³ Disponível em: <<http://www.jornalmateriaprima.com.br>>.

⁷⁴ Resposta concedida pela professora-editora em 05/06/2006, via correio eletrônico, ainda na fase de observações extraoficiais às aulas do jornal-laboratório *Matéria Prima*.

Além dos parâmetros dos mundos físico e sociossubjetivo que entram na base de orientação para a produção textual dos diferentes agentes dos mais diversos campos da linguagem, Bronckart (1999) trata, ainda, da *arquitetura interna do texto*, relacionada à organização textual, em que se encontram a infraestrutura e as três “camadas” que a constituem (plano global do texto, tipos de discurso e tipos de sequências), os mecanismos de textualização (a conexão, a coesão nominal e a coesão verbal, a seleção lexical etc.) e os mecanismos enunciativos que compreendem o gerenciamento das vozes e a modalização.

4.6 Capacidades linguístico-discursivas: os mecanismos de textualização e de enunciação

Os dois tipos de mecanismos (textualização e enunciativos) fazem parte das operações de linguagem a serem mobilizadas pelo agente-produtor e que, uma vez transformadas e adquiridas, são denominadas de capacidades linguístico-discursivas, por se tratar, especificamente, de recursos da língua que entram na composição do gênero textual escolhido para a situação de interação verbal. São elementos que constituem os níveis mais superficiais da organização dos textos, conferindo-lhes “coerência linear ou temática” no caso dos mecanismos de textualização, e “coerência interativa”, quando se trata de mecanismos para marcar a “responsabilidade enunciativa” e a modalização (BRONCKART, 2006).

4.6.1 Mecanismos de textualização: conexão e coesão nominal e verbal

Os mecanismos de textualização, conforme Bronckart (1999; 2006), contribuem para a progressão temática, estabelecendo diferentes relações entre os níveis da organização textual. Esses mecanismos podem ser divididos em três conjuntos: a conexão⁷⁵, a coesão nominal e a coesão verbal. Os mecanismos de conexão são utilizados tanto para marcar as fronteiras entre os tipos de discurso e de sequência, como para

⁷⁵ Não trataremos da conexão, por ser mecanismo de textualização ligado diretamente aos tipos de discurso e às sequências textuais, conceitos não contemplados em nossa pesquisa.

estabelecer a articulação entre as frases sintáticas, o que, na perspectiva da Linguística Textual, remete-nos aos mecanismos de coesão sequencial.

Se de um lado os mecanismos de conexão estabelecem relações entre as estruturas frasais, a coesão nominal, por outro, tem “como função introduzir temas e/ou personagens novos e assegurar sua retomada ou sua continuidade na sequência do texto, sendo realizados pela organização de unidades e estruturas anafóricas” (BRONCKART, 2006). Essas relações de retomada ou de continuidade/descontinuidade ocorrem a partir de dois importantes processos de semiotização: a nominalização e a pronominalização. Para o primeiro processo, entram na composição dos textos os sintagmas nominais para a retomada do referente, que pode ser léxico idêntico ou diferente a seu antecedente. Já o segundo processo é marcado pelo uso de pronomes pessoais, relativos, possessivos, demonstrativos e reflexivos, podendo até mesmo aparecer sob a forma elíptica, sem termo expresso para retomada do sintagma. Em se tratando de produção jornalística, podemos afirmar que há recorrência da pronominalização nos textos de caráter informativo, na retomada de personagens e entrevistados. Para os textos opinativos, a nominalização torna-se recurso mais utilizado, por se tratar de um discurso mais abstrato, na mobilização de argumentos e sustentação de opinião.

Nos estudos da linguagem, a referência sempre foi tema recorrente, sendo objeto de investigação de várias correntes linguísticas, na ordem do texto e do discurso. Na tradição dos estudos da referência, há os que a defendem como a tentativa de representação do mundo a partir de mecanismos da língua. Perspectivas de cunhos sociocognitiva e interacionista têm mudado esse foco de relação direta língua/mundo, como se por meio da língua fôssemos capazes de reproduzir fielmente a realidade. Diferentemente disso, alguns estudiosos defendem que o processo de textualização ou discursivização do mundo não se dá por sua reprodução apenas, estritamente pela forma como o nomeamos, mas também pela própria interação que mantemos com ele. Nesse viés, recorreremos a Koch e Marcuschi (1998) e Koch (2005) no sentido de entender o processo de coesão referencial, para nos auxiliar na análise dos textos produzidos pelos alunos-jornalistas, no que diz respeito a alguns mecanismos de progressão textual. Para Koch, o que antes era conhecido por *referência* passa a ser denominado *referenciação*, pois a relação não está mais entre a palavra e a coisa representada, como se fosse possível simplesmente “etiquetá-la”, e sim no aspecto

intersubjetivo e social de avaliação do mundo por quem enuncia. Assim, para a autora:

A referenciação constitui, portanto, uma atividade discursiva. O sujeito, por ocasião da interação verbal, opera sobre o material lingüístico que tem à sua disposição, realizando escolhas significativas para representar estados de coisas, com vistas à concretização de sua proposta de sentido. Isto é, as formas de referenciação, bem como os processos de remissão textual que se realizam por meio delas, constituem escolhas do sujeito em função de um querer-dizer (KOCH, 2005, p. 34/5).

Nessa linha, a autora complementa a assertiva acima afirmando que o processo de referência anafórica não consiste em simples retomada do antecedente na superfície textual. A remissão textual constitui uma “atividade de linguagem por meio da qual se reconstruem objetos-de-discurso” (p. 35). Aliás, sobre o termo *retomada*, Koch e Marcuschi (1998, s/p) ponderam que a expressão não significa “uma retomada em sentido estrito, mas é apenas uma espécie de remissão que estabelece o contínuo tópico”.

Os autores insistem, pois, na tese de que a textualização ou discursivização não são fenômenos de representação do mundo e que a progressão referencial é processo variado e dinâmico, que acontece, no interior do discurso, a partir de processos de referenciação diversificados.

Outro mecanismo de textualização é a coesão verbal, que se volta para organização temporal e/ou dos processos verbais (estados, eventos ou ações) “essencialmente realizados pelos tempos verbais” (BRONCKART, 2006, p. 148). Fazem parte também dos recursos de coesão verbal os advérbios, os organizadores textuais e unidades de temporalização. Os tempos verbais são componentes essenciais na narrativa jornalística. Reproduzir, relatar ou até mesmo, reconstruir a realidade requer do jornalista conhecimento do chamado tempo lingüístico. Categoria essa, muitas vezes, trabalhada de forma equivocada pela escola, que insiste nos exercícios de conjugação verbal, sem nenhum significado prático para o aluno, em termos de uso da língua.

Os textos jornalísticos, geralmente os de caráter informativo, por focarem acontecimentos, fatos ocorridos, trazem, na sua composição, tempos verbais do passado. É muito comum a notícias e reportagens, na primeira proposição, ou seja, no lide, o uso do tempo pretérito perfeito do indicativo, e no desenvolvimento do lide, a sequência da notícia, também o pretérito imperfeito. São os tempos verbais mais utilizados nos materiais narrativos, literários ou não. De acordo com os estudos da Enunciação, numa

abordagem sobre o papel do tempo linguístico, esse dois tempos verbais pertencem a um dos subsistemas do sistema temporal enuncivo.

a diferença entre eles reside no fato de que cada um tem um valor aspectual distinto: o pretérito perfeito assinala um aspecto limitado, acabado, pontual, dinâmico, enquanto o pretérito imperfeito marca um aspecto não-limitado, inacabado, durativo, estático (FIORIN, 1996, p. 155)

Há também, destaca o autor, o chamado presente durativo, criando um efeito de sentido de uma ação que se inicia, mesmo tendo sido finalizada no passado. O que para os estudos da Enunciação faz parte do sistema temporal enunciativo. É um recurso muito comum utilizado não só na esfera jornalística, como também pelo discurso da História, numa tentativa de aproximação do factual aos interlocutores, no momento da enunciação. Por uma questão de técnica jornalística, as manchetes e títulos de notícias e reportagens apresentam-se no presente do indicativo, mesmo se tratando, na maioria das vezes, de fatos, de acontecimentos.

4.6.2 Mecanismos de enunciação: as vozes e a modalização

Bronckart (1999; 2006) afirma que os mecanismos enunciativos são recursos disponíveis nas línguas aos quais recorre o agente-produtor de texto para fazer avaliações acerca do que é enunciado (julgar, opinar, expressar emoções) e também para inserir a voz alheia no fio discursivo, como forma de transferir responsabilidade a outras instâncias por aquilo que é “expresso”. Na sequência, trataremos das duas modalidades de enunciação, que serão utilizadas como critérios de análise dos textos produzidos pelos alunos-jornalistas, no propósito de verificar as capacidades linguístico-discursivas desses agentes-produtores.

4.6.2.1 Vozes

Alguns estudiosos como Bakhtin e os da Análise do Discurso, de linha francesa, elaboraram os conceitos de *dialogismo* e *interdiscurso*, respectivamente, para marcar a

presença de vozes naquilo que se enuncia. O conceito de interdiscurso para a AD é fundamental na compreensão do funcionamento do discurso, da sua relação com o sujeito e com a ideologia. É por meio do interdiscurso que todo dizer se torna possível, uma vez que ele estabelece uma relação do discurso com uma multiplicidade de discursos que, apesar de ausentes, representam a alteridade (o Outro), a historicidade. O conceito bakhtiniano de dialogismo engloba parte das vozes sem nome (enunciadores anônimos) que afetam o sujeito, deixando-o sem controle. Vozes essas que, constitutivas da linguagem e de todo discurso, caracterizam a natureza dialógica da linguagem.

No quadro do ISD, as vozes podem ser definidas como entidades que assumem a responsabilidade do que é enunciado. São “mecanismos que não se encontram diretamente relacionados à progressão temática e mostram, portanto, uma menor dependência em relação ao que precede e ao que se segue no eixo sintagmático” (BRONCKART, 2006, p. 149). O quadro, na sequência, procura sintetizar as vozes que entram na composição dos textos empíricos.

VOZ DO NARRADOR	Instância enunciativa que emerge nos discursos da ordem do narrar
VOZ DO EXPOSITOR	Instância enunciativa que emerge nos discursos da ordem do expor
VOZES DE PERSONAGENS	vozes procedentes de seres humanos, ou de entidades humanizadas, implicados, na qualidade de agentes, nos acontecimentos ou ações constitutivas do conteúdo temático de um segmento do texto
VOZES SOCIAIS	vozes procedentes de personagens, grupos sociais ou instituições sociais que não intervêm como agentes no percurso temático de um segmento de texto, mas que são mencionadas como instâncias externas de avaliação de alguns aspectos desse conteúdo.
VOZ DO AUTOR	é a voz que procede diretamente da pessoa que está na origem da produção textual e que intervém, como tal, para comentar ou avaliar alguns aspectos do que é enunciado.

Quadro 8: Tipos de vozes propostos pelo ISD. Fonte: Bronckart (1999, 326-329).

Bronckart (1999) denomina a voz do narrador e a do expositor de vozes primárias, ou seja, as primeiras que se inscrevem no fio do discurso, podendo ser acompanhadas de outras vozes, chamadas de secundárias e que podem ser postas em cena, relacionadas ao narrador ou ao expositor (personagens, sociais e do autor).

Para efeito de análise dos textos dos alunos-jornalistas, vamos recorrer à questão das vozes nas duas perspectivas: de Bakhtin e do ISD. Já no capítulo 1, tratamos

da importância da recorrência à voz alheia para a construção do próprio discurso, ao chamar a atenção para os conceitos bakhtinianos de dialogismo e, também, de polifonia. Esse último, formulado pelo pensador russo na análise da obra de Dostoiévski, é responsável por fazer compreender o papel das diferentes vozes na trama discursiva. Uma das principais manifestações polifônicas é o discurso citado, definido por Bakhtin/Volochinov (1992, p. 144) como “o discurso no discurso, a enunciação na enunciação, mas é, ao mesmo tempo, um discurso sobre o discurso, uma enunciação sobre a enunciação”. Como evidenciamos no referido capítulo, as relações dialógicas e polifônicas não apontam apenas para a concordância entre as vozes. O embate, o desacordo, a divergência também são caminhos possíveis na incorporação do discurso de *outrem*.

Em textos sobre a polifonia no discurso jornalístico, mais precisamente no que diz respeito aos gêneros informativos (notícia e reportagem) Grillo (2004; 2005b) destaca que a “transmissão e a interpretação das palavras alheias é um dos temas mais importantes para a compreensão dos modos de constituição dos gêneros do jornal impresso” (2005b, p. 1165). Aliás, afirma que o próprio Bakhtin observou a convivência de diferentes vozes como aspecto constitutivo do jornalismo diário impresso. Sobre a relação imprensa e discurso alheio, a autora faz a seguinte constatação:

O discurso citado mostra as suas fontes e revela o quanto o jornal descreve os acontecimentos a partir dos discursos daqueles que dele fizeram ou fazem parte. Essa participação nos acontecimentos se acompanha de um “declarar-se participante” que assume as diversas formas de discurso citado, o que constitui o processo de “faturalização”, enquanto estratégia que identifica o relato jornalístico a um mundo de acontecimentos preexistentes à imprensa, ao expor fontes-testemunhas cuja “corporalidade” do discurso cria uma ponte com o acontecimento (GRILLO, 2004, p. 110, grifos da autora).

Em síntese, para a autora, o discurso citado pode ocorrer nas seguintes formas: discurso direto, discurso indireto, discurso “segundo”. O primeiro é considerado a forma mais “mimética” de representação do discurso do outro, por trazer para a narrativa a fala literal do personagem, mantendo o estilo e conteúdo na originalidade. No texto jornalístico, sobretudo o de caráter informativo, o discurso direto é geralmente marcado pelas aspas, podendo vir ou não acompanhado de verbos de elocução ⁷⁶. Já no discurso

⁷⁶ Também chamados de delocutivos ou declarativos.

indireto, a voz do narrador destaca-se em relação à da personagem, numa espécie de condensação da fala de ambos no percurso narrativo, prevalecendo, nesse caso, a interpretação do conteúdo a partir do estilo de quem narra. Essa forma de discurso é, invariavelmente, introduzida por verbos como “dizer”, “afirmar”, “declarar” mais as partículas *que* ou *se*, consideradas pela gramática conjunções subordinativas integrantes. O discurso “segundo”, com a utilização de expressões como “segundo X”, “conforme Y”, “para Z”, cumpre o papel de modalizar o discurso da narrativa pelo envio a um outro discurso.

Como estudiosos da linguagem, sabemos que se reportar ao discurso do outro, na cobertura jornalística, não corresponde, necessariamente, à busca pela objetividade e imparcialidade sobre o que é enunciado. Embora nossa intenção seja avaliar o uso dos mecanismos enunciativos pelos alunos-jornalistas, para verificar suas capacidades de linguagem na produção dos textos, isso não significa desconsiderar o valor semântico (e por que não discursivo e ideológico) adquirido em certas escolhas sintáticas e lexicais feitas por quem inscreve a voz alheia no fio do discurso.

Quando se trata do discurso direto, uma das possibilidades é fazer a fala de *outrem* vir acompanhada de um verbo de elocução, para que o discurso citado seja percebido como tal pelo interlocutor. Sabemos que o contexto linguístico, às vezes, é suficiente para marcar o aparecimento de tal discurso, dispensando o verbo de elocução. Esses verbos, no discurso jornalístico informativo, geralmente, apresentam-se após a fala do entrevistado, nas notícias e reportagens. Segundo Grillo (2004, p. 117), além de fazerem a interpretação do que é dito, podem desempenhar pelo menos quatro funções textuais: a) marcam a presença de um discurso citado no texto; b) resumem o sentido geral do discurso citado; c) condicionam a recepção do discurso citado pelo receptor; e d) organizam o discurso relatado em função da estrutura argumentativa do texto no qual se inserem.

Segundo Gavazzi e Rodrigues (2003), o uso dos verbos declarativos acaba acentuando o aspecto subjetivo por parte do produtor do texto. As autoras trabalham com a hipótese de que a escolha de um desses verbos, pelo narrador, representa muito mais do que a intenção de informar. Trata-se da tentativa de reproduzir certa ideologia subjacente ao discurso do outro, que se quer qualificar ou desqualificar, dependendo dos interesses de quem enuncia ou para quem enuncia. Assim, conforme as autoras, os verbos de elocução possuem potencial avaliativo, inscrevendo-se com diferentes valores

na trama discursiva, como o de aparente neutralidade do “dizer”, “afirmar”, “declarar” etc., de valoração positiva, como “explicar”, “aconselhar”, “ponderar” etc., de valoração negativa, no caso, por exemplo, de “acreditar”, “jurar”, “garantir”, “desconversar” etc., de polemização, como “ironizar”, “alfinetar”, “discordar” etc. e para marcar solidariedade do narrador em relação ao discurso do entrevistado, como “desabafar”, “queixar-se”, “lamentar” etc. Vemos, portanto, que, na busca pelo efeito de transparência, os verbos de elocução, na verdade, tornam-se recursos reveladores “da interpretação que o jornal faz dos discursos dos atores sociais” (GRILLO, 2004, p. 118).

4.6.2.2 Modalizações

Além das vozes, outro mecanismo enunciativo, as modalizações, tem por “finalidade geral traduzir, a partir de qualquer voz enunciativa, os diversos comentários e avaliações formulados a respeito de alguns elementos do conteúdo temático” (BRONCKART, 1999, p. 330). São geralmente caracterizadas por mecanismos linguísticos, tais como as formas verbais no futuro do pretérito; os auxiliares de modo (*querer, dever, ser, necessário e poder*), além de verbos que, por seu valor semântico próprio também podem funcionar como auxiliares de modo, tais como: *crer, pensar, gostar de, desejar, ser obrigado a*, etc.; os advérbios ou locuções adverbiais: *certamente, provavelmente, evidentemente, talvez, sem dúvida, felizmente*, etc.; as orações impessoais: *é provável que... é lamentável que... admite-se geralmente que...*, etc. podendo compor qualquer parte do folheado textual, portanto, sem relação de dependência sintagmática. Essas estruturas linguísticas, no plano dos significados, podem traduzir quatro funções de modalização, a saber:

<p>1. Modalizações lógicas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Consistem em uma avaliação de alguns elementos do conteúdo temático, apoiados no mundo objetivo. • Apresentam elementos do ponto de vista de suas condições de verdade, como fatos atestados (certos), possíveis, prováveis, necessários etc. • Exemplo: “É provável que o resultado dessa pesquisa provoque na chapa tucano-pefelista nova rodada de discussões sobre qual estratégia adotar daqui por diante [...] In: <i>Alckmim e a esfinge</i>, editorial, fragmento, <i>Folha de S.Paulo</i>, 11/10/2006).
<p>2. Modalizações deônticas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Consistem em uma avaliação de alguns elementos do conteúdo temático, apoiada nos valores, nas regras constitutivas do mundo social. • Apresentam elementos do conteúdo como sendo do domínio do direito, da obrigação social e/ou da conformidade com as normas em uso. • Exemplo: “[...] A participação da sociedade civil deve ser obrigatória nesses conselhos.” (In: <i>Aposta no futuro</i>, editorial, fragmento, <i>Gazeta do Povo</i> 12/12/2006).
<p>3. Modalizações apreciativas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Consistem em uma avaliação de alguns aspectos do conteúdo temático, procedente do mundo subjetivo da voz que é a fonte desse julgamento. • Normalmente marcam-se por advérbios ou locuções adverbiais. • Exemplo: “[...] São infelizmente comuns em nosso continente, entretanto, os momentos em que a simples expressão de uma fórmula protocolar se transforma em instantâneo exercício de cinismo.” (In: <i>Excesso diplomático</i>, editorial, fragmento, <i>Folha de S. Paulo</i>, 21/01/2007)
<p>4. Modalizações pragmáticas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Contribuem para a explicitação de alguns aspectos da responsabilidade de uma entidade constitutiva do conteúdo temático (personagem, grupo, instituição) em relação às ações de que é o agente, e atribuem a esse agente intenções, razões ou capacidades de ação. • Normalmente vêm marcadas pelos auxiliares de modo. • Exemplo “[...] Essa caminhada deverá ter como ponto de partida a família e a igreja, que são os fortes pilares da formação do indivíduo. Isso significa que a sociedade tem também de melhorar-se e assim produzir governantes melhores, empresários melhores e profissionais melhores.” (In: <i>Pela melhoria dos políticos e do meio social</i>, editorial, fragmento, <i>Folha de Londrina</i>, 12/12/2006).

Quadro 9: classificação proposta pelo ISD para as modalizações. Fonte: Bronckart (1999, p. 333-336).

Para Dolz e Schneuwly (2004), as capacidades de linguagem são desenvolvidas, em parte, pela aprendizagem das operações inerentes ao agir em uma atividade de linguagem, em um contexto situacional que configura práticas reconhecidas pelos

membros do grupo social que delas já se apropriaram. Esses modelos sociais são concretizados pelos gêneros textuais, tratados pelos estudiosos como ferramentas semióticas a serviço do homem nas situações comunicativas.

Dessa forma, segundo Cristóvão e Nascimento (2005), com base nos teóricos do ISD, as atividades de linguagem, ao se decompor em ações de linguagem, “necessitam de uma base de orientação a partir do qual o agente-produtor toma decisões para a escolha do gênero disponível no arquitexto de uma comunidade” (CRISTÓVÃO; NASCIMENTO, 2005, p. 43). Ainda de acordo com as autoras, o ISD estabelece uma proposta de análise dos textos, materializados em gêneros, que não se restringe aos aspectos da língua, próprio do viés estruturalista de funcionamento da linguagem. Sobre o estatuto dos textos, Bronckart (2005) afirma que embora o agente-produtor mobilize elementos da unidade da língua, o texto em si não é só linguístico, mas também o resultado da atividade geradora desse texto. “E é por isso que consideramos o texto como sendo uma **unidade comunicativa**” (BRONCKART, 2005, p. 239, grifo do autor). A perspectiva em questão visa conhecer as operações psicolinguísticas, nas atividades de linguagem humanas, mesmo que inseridas no momento sócio-histórico, mas que não deixam de serem escolhas do agente-produtor do texto a partir dos valores que atribui ao contexto de produção em que se inscreve. Para Cristóvão e Nascimento:

Nessa proposta há um deslocamento de perspectiva no que diz respeito às operações de gestão e linearização do texto, pois, o que se enfatizam são as *formas do enunciado* (gênero), considerando as determinações da interação e da enunciação nas diferentes situações de produção de textos e as *operações* – no nível sociológico e psicológico – exigidas para a ação de linguagem materializada nos textos (CRISTÓVÃO; NASCIMENTO, 2005, p. 44, grifos das autoras).

A partir dessa proposta, o funcionamento da linguagem em forma de textos (orais ou escritos) é objeto de investigação dos estudiosos, que visam os gêneros textuais como pré-construídos sócio-históricos, pois são preexistentes à ação de linguagem de um sujeito, que recorre ao “arquivo social de gêneros” (NASCIMENTO, 2009) presentes no arquitexto como modelos indexados socialmente, adotados e adaptados às diversas situações de interação, resultando, também, de coerções de todas as ordens: das condições de produção à escolha dos elementos de que dispõe a língua. Isso significa, segundo a autora, que vários são os fenômenos de linguagem a serem observados na análise dos textos oriundos das atividades de linguagem: as formas

composicionais, a expressividade, as escolhas dos recursos lexicais e semânticos dos enunciados determinados pela interação e pela enunciação, mesmo nas situações de ensino e aprendizagem no ambiente escolar, como é o caso da apropriação dos gêneros textuais jornalísticos pelo aluno em formação profissional.

A base de orientação para a produção de um texto é que vai permitir ao agente-produtor a adoção e adaptação de um gênero que julga pertinente e eficaz para alcançar seus objetivos na atividade de linguagem. A adoção requer a escolha do gênero e, conseqüentemente, “das características estruturais coercitivas desse gênero (signos, tipos de discurso, mecanismos de textualização etc.)” e a adaptação do modelo escolhido poderá ocorrer “logo no início, ao considerar eventuais características particulares de sua situação de produção” (BRONCKART, 2005, p. 245). Todavia, conforme o autor, essa adaptação pode estender-se a todo o processo de ação de linguagem, num determinado espaço de tempo, durante o qual o agente enfrenta problemas e dificuldades. Isso pode levar esse agente a mobilizar sua capacidade de **reflexividade**, justamente por buscar a adoção e a adaptação do gênero na modificação de determinados aspectos na produção textual. Nesse jogo entre adoção e adaptação, tornam-se importantes as mediações languageiras formativas, pois elas visam ao desenvolvimento das pessoas e do social.

Segundo Bronckart, os processos de mediação de linguagem para o desenvolvimento social pelos gêneros podem se caracterizar de quatro formas ou em quatro espaços: 1) mediação pelos gêneros e a adaptação a uma situação tendo em vista as coerções linguísticas que lhe são próprias e as indexações sociais que o gênero traz consigo; 2) mediação pelos signos linguísticos; 3) mediação pelos tipos de discurso; e 4) mediação pelos mecanismos de textualização (BRONCKART, 2005).

No primeiro espaço, o agente-produtor dispõe, ao escolher um gênero textual, de certa margem de liberdade, sobretudo em relação à planificação geral do texto e à articulação entre os tipos de discurso possíveis. No segundo espaço de mediação, o agente-produtor do texto mobiliza os signos linguísticos, pertencentes a uma língua natural, condizentes com a escolha que faz do gênero textual a ser utilizado na situação comunicativa. Já no terceiro, a mediação pelos tipos apresenta um caráter mais coercitivo que os dois anteriores, limitados que estão pelas propriedades linguísticas e pelas representações que o agente tem da língua. Segundo o autor, no último espaço de mediação, destacam-se os mecanismos de coesão verbal, responsáveis pela organização temporal e pelos processos verbalizados no texto, a partir dos tempos verbais. E,

também, os mecanismos de inserção de vozes e de modalização, relacionados à progressão temática. Fazendo uma constatação sobre esses espaços de mediação, Bronckart enfatiza que os quatro espaços constituem o que se pode chamar de **trabalho ordinário ou usual** sobre a língua. E completa:

É um trabalho que explora as variantes possíveis dos gêneros de texto, dos tipos de discurso e dos paradigmas da língua, sem, no entanto, modificar os valores-padrão das unidades lexicais e morfossintáticas no quadro dos modelos coletivos que preexistem nesses diferentes níveis. Em outros termos, trata-se de um processo de reprodução dos possíveis “apontados” pelo estado de uma língua no momento da produção (BRONCKART, 2005, p. 249, grifos do autor).

De acordo com Cristóvão e Nascimento (2005), o ISD, além de uma importante contribuição para o desenvolvimento das capacidades de linguagem, contribui também para o desenvolvimento das capacidades reflexivas no que diz respeito às coerções e os pré-construtos sociais – entre eles, os gêneros textuais.

Ao fechar este capítulo, encerramos a parte da pesquisa responsável pela elaboração de um construto teórico-metodológico para a análise proposta em nossa investigação: o jornal-laboratório como ferramenta didático-pedagógica e a atividade docente para a apropriação dos gêneros textuais jornalísticos por parte dos alunos-jornalistas. Os três capítulos, na sequência, intencionam avaliar o processo de ensino e aprendizagem para a formação do jornalista, com foco em cada um dos instrumentos/sujeitos que emergem da situação de produção escrita: o órgão laboratorial e seus gêneros textuais, a professora e os aprendizes de jornalista.

CAPÍTULO 5

AVALIAÇÃO DO JORNAL-LABORATÓRIO COMO FERRAMENTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA PARA A FORMAÇÃO JORNALÍSTICA

O Jornal e Suas Metamorfoses

Um senhor pega um bonde depois de comprar o jornal e pô-lo debaixo do braço. Meia hora depois, desce com o mesmo jornal debaixo do mesmo braço.

Mas já não é o mesmo jornal, agora é um monte de folhas impressas que o senhor abandona num banco de praça.

Mal fica sozinho na praça, o monte de folhas impressas se transforma outra vez em jornal, até que um rapaz o descobre, o lê, e o deixa transformado num monte de folhas impressas.

Mal fica sozinho no banco, o monte de folhas impressas se transforma outra vez em jornal, até que uma velha o encontra, o lê e o deixa transformado num monte de folhas impressas. Depois, leva-o para casa e no caminho aproveita-o para embrulhar um molho de acelga, que é para o que servem os jornais depois dessas excitantes metamorfoses.

Julio Cortázar, no sortimento *Matéria Plástica* do livro "Histórias de Cronópios e de Famas".
Tradução de Glória Rodríguez

No capítulo 2, fizemos uma contextualização sobre o jornal-laboratório, ao destacar sua inserção na matriz de Jornalismo desde que o estágio foi proibido por lei nos final dos anos 1970 até a situação atual, inclusive com a discussão da sua não-obrigatoriedade, uma das propostas da comissão reunida pelo MEC para elaboração de novas diretrizes curriculares. O presente capítulo irá avaliar o papel exercido por essa ferramenta didático-pedagógica para a formação do profissional jornalista. Como procedimento metodológico (capítulo 1), procuramos conhecer diferentes órgãos laboratoriais: i) a partir de relatos de experiência com órgão laboratorial, obtidos em textos sobre o tema; ii) em conversas estabelecidas com professores por meio de correio eletrônico; e iii) em entrevistas *in loco* com professores-editores. Dois foram os fatores para essa metodologia. O primeiro, evitar riscos com generalizações equivocadas, caso limitássemos nossas ações investigativas ao jornal-laboratório alvo da pesquisa. O

segundo, em decorrência do outro, conferir maior legitimidade ao discurso avaliativo a partir da convergência e divergência das vozes que emergiram no percurso da pesquisa.

Para subsidiar nosso trabalho de análise e avaliação, utilizaremos as informações e reflexões de estudiosos da comunicação e da linguagem e, mais detidamente, os conceitos de **campo** e **habitus** (capítulo 2), por sua pertinência para a compreensão do funcionamento do universo e dos agentes investigados – o jornalismo e os jornalistas – mesmo que num simulacro da prática jornalística, constituído por professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem. A partir da perspectiva adotada para a pesquisa (capítulo 1) – a abordagem sócio-histórica –, é na pluralidade e no entrecruzamento de vozes, a ecoarem nas linhas a seguir, que vamos buscar a resposta para a questão: *é o jornal-laboratório ferramenta didático-pedagógica imprescindível à formação jornalística?* Defendemos que é na consonância, multissonância e dissonância das tantas vozes (teóricos, explicadores, autores dos relatos de experiência com órgão laboratorial, professores (-editores) entrevistados, professora-editora, alunos-jornalistas e, inclusive, o pesquisador) que encontraremos a resposta para tal questão. Relembrando Amorim (2004), ao afirmar que é nos textos produzidos pelos diferentes sujeitos que construímos o nosso, intencionamos não só recorrer a textos teóricos como também “reinterpretar textos recolhidos em campo”. Destacaremos, também, a noção de instrumento (Vygotsky, 1998; Leontiev, 2004; Schneuwly, 2004) para caracterização do jornal-laboratório como propiciador do desenvolvimento cognitivo do aprendiz de jornalista. Assim, podemos visualizar o jornal-laboratório integrando o processo de ensino e aprendizagem como instrumento a serviço do professor e do curso.

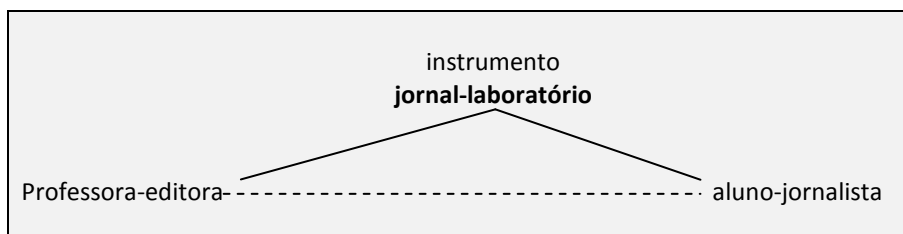


Figura 3: o jornal-laboratório como instrumento na mediação professora-editora e aluno-jornalista.
Fonte: Adaptação do esquema tripolar de Schneuwly (2004, p. 25).

5.1 Relatos de experiências com jornais-laboratório

Antes mesmo de iniciarmos os relatos de experiência, já podemos antecipar o fato, a partir das reflexões de Bourdieu (1983; 1996; 1997; 2004; 2005; 2007) e de seus explicadores, de que a totalidade dos órgãos laboratoriais são simulações da produção jornalística convencional, sempre na tentativa de propiciar aos alunos a ideia de funcionamento dos veículos de comunicação impressos, isto é, os alunos-jornalistas passam a sofrer, praticamente, as mesmas coerções dos agentes sociais do campo. Evidentemente, cada periódico possui suas características, suas peculiaridades, numa clara evidência de que o *habitus* de seus sujeitos mantém relações distintas com o campo jornalístico, alvo de simulação no ensino e aprendizagem. Escolhemos dispor os relatos de experiências pelo critério de proximidade (e ao mesmo tempo de diferença) entre suas características, a fim de facilitar a visualização e a compreensão do funcionamento de alguns órgãos laboratoriais no contexto da formação jornalista.

Uma primeira experiência a relatar é a do jornal *Notícias do Jardim São Remo (NJSR)*, órgão laboratorial da habilitação em Jornalismo, da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP). Idealizado pelo professor Manoel Carlos Chaparro, o *NJSR* nasceu no formato de jornal mural, em 1994. Em 2000, passou à versão impressa, com tiragem de 1.500 exemplares, distribuídos gratuitamente pelos alunos à comunidade, o Jardim São Remo, bairro oriundo do processo de urbanização de favela e que abriga boa parte dos funcionários da Instituição. Aliás, esta é uma característica peculiar do *NJSR*: voltar-se para determinada comunidade, atendendo aos anseios de seu público-alvo. Melo (*apud* OLIVEIRA e RODELLI, 2006) faz justamente uma crítica em relação ao que ele denomina de “laboratório de generalidades”:

A maior parte dos jornais-laboratórios nas escolas de jornalismo são meramente instrumentos visando a cumprir a resolução do MEC que obriga a existência destes periódicos nos cursos de jornalismo. Boa parte destes órgãos laboratoriais não tem público definido, os jornais são distribuídos na própria instituição, as periodicidades não são bem definidas e, assim, não se exercita o cumprimento de um ‘contrato’ social com o leitor, ponto fundamental para a ética do jornalismo (MELO, *apud* OLIVEIRA e RODELLI, 2006, p. 5).

Outra característica do *NJSR* é que o jornal faz parte das atividades da disciplina

de ingresso no curso, isto é, o alunado já toma contato com a prática jornalística⁷⁷ no início de sua formação. Para Oliveira e Rodelli (2006) trata-se de desafio, pois, muito cedo, proporciona-se aos alunos a oportunidade de saber lidar com as tensões existentes “em um cotidiano de produção jornalística”, que é agravado “por um lado, porque não há uma estrutura empresarial que dá um caráter de verticalização nas decisões e possibilitando, por outro lado, um espaço para constante reflexão destas zonas de tensão” (OLIVEIRA e RODELLI, 2006, p. 7/8).

Em artigo sobre os jornais-laboratório *Portal* e *Marco*, da Pontifícia Universidade Católica (PUC-Minas), Pacheco (s/d) desenvolveu trabalho de investigação do papel desses jornais na formação do aluno-jornalista. Segundo o autor, os dois periódicos procuram seguir as diretrizes curriculares para os cursos de graduação, preconizadas pelo MEC, cuja intenção é garantir a formação profissional que esteja em “acordo com as exigências do mercado de trabalho”.

Os jornais, segundo Pacheco,

têm como característica principal “simular a rotina jornalística das redações, reproduzindo um ambiente de trabalho semelhante àquele que o estudante irá encontrar no exercício da profissão, evitando repetir erros, vícios inerentes ao cotidiano dos meios de comunicação convencionais (PACHECO, s/d).

A pesquisa desenvolvida pelo autor procurou detectar procedimentos pedagógicos adotados para os jornais, como interdisciplinaridade, a relação teoria e prática e a flexibilização curricular. As palavras de Pacheco quanto à simulação da rotina jornalística só reforçam as nossas na abertura da seção quando afirmamos os jornais-laboratoriais moldarem-se nas práticas de linguagem que emergem nos jornais impressos, de forma geral.

Conforme o autor, o que se destaca nos jornais-laboratório *Portal* e *Marco* é o caráter de jornalismo regional desenvolvido neles e por eles. Ambos se voltam como veículos de imprensa a comunidades e municípios vizinhos. Esses órgãos passam a ser outra voz para bairros e cidades pequenas, de onde saem boa parte dos alunos do próprio curso. Vemos aí a semelhança com o *NJSR*, jornal-laboratório da USP. Ainda para o autor, os jornais cumprem outra função, a de documentação histórica das regiões de

⁷⁷ Em algumas passagens de nosso texto, encontraremos as expressões “prática jornalística”, “rotina jornalística”, “produção jornalística”, sem diferença de aceção.

cobertura, trazendo notícias e reportagens sobre edificações antigas e festas populares. Cabe lembrar que o *Matéria Prima* (nosso objeto de investigação), embora não se volte especificamente para determinada comunidade, intenciona com o gênero “bairro” proporcionar ao aluno-jornalista, na produção, e o leitor, na recepção, maior conhecimento sobre a cidade de Maringá.

Destacamos outra experiência em Souza e Varão (s/d), a partir de investigação sobre o jornal-laboratório *Artefato*, da Universidade Católica de Brasília (UCB). Trata-se de um relato de mudança metodológica, editorial e gráfica do jornal, visando a um trabalho de caráter cooperativo junto aos discentes, e que buscou discussões e reflexões sobre o fazer jornalístico propagado pelas redações de grandes jornais. A partir daí, as autoras-professoras e alunos procuraram exercitar novas técnicas, que acarretaram na reformulação do jornal. O diferencial no jornal-laboratório *Artefato*, depois de algumas modificações, é o seu caráter temático. A proposta para o jornal foi transformá-lo em instrumento a serviço dos alunos, com temáticas pré-definidas e público-alvo delimitado. Todo trabalho volta-se para os alunos de ensino médio das redes pública e privada do Distrito Federal.

Entre os temas contemplados pelo jornal, houve aquele de mais acessibilidade e conhecimento dos alunos, como no caso o “amor”. Entretanto, ocorreu também o desafio de abordar assuntos tão delicados e difíceis para os adolescentes, como a questão da morte. Os alunos eram responsáveis pela diagramação e distribuição do jornal, tarefas nem sempre aceitas pela maioria, mas que faziam parte de um rodízio, para que todos pudessem refletir sobre a produção e circulação do jornal. Para Souza e Varão:

A proposta para essa nova cara do Jornal *Artefato* foi possibilitar ao máximo o envolvimento dos alunos nas etapas de produção, despertar o cuidado com suas atividades e a relação desta com o público-alvo e exercitar o trabalho em grupo de forma harmônica e responsável (SOUZA e VARÃO, s/d, p. 8).

O *Artefato*, mais recentemente, a partir de 2008, passou às mãos do professor Sérgio de Sá, que propôs junto à coordenação do curso uma mudança de enfoque do jornal, mesmo reconhecendo a importância do trabalho desenvolvido pelas antecessoras. A proposta era dar um pouco mais de liberdade temática aos alunos, para que escolhessem os assuntos a serem tratados. Sob o recente comando do professor, uma das turmas do curso resolveu voltar os olhares para a cidade-satélite de Taguatinga,

uma das mais populosas do Distrito Federal e onde se situa a IES. Para o professor:

Taguatinga tem uma deficiência de cobertura, porque os jornais principais da cidade, por uma questão natural, se preocupam muito com a Brasília da política, do Lúcio Costa, do Niemeyer. Então, essas cidades, chamadas cidades-satélites, ficam um pouco esquecidas (SÁ, 03/04/09).

Nesse caso, e somente nesse caso, o *Artefato* aproximou-se dos jornais *NJSR* (USP) e *Portal e Marco* (PUC-MG), quando uma edição do órgão propôs uma cobertura jornalística da região/bairro de abrangência da IES, conseqüentemente, do próprio jornal-laboratório. Porém, já no segundo semestre do mesmo ano, o *Artefato* aproveitou o momento esportivo e tratou dos Jogos Olímpicos de Pequim. Segundo o professor, o que propiciou a cobertura dos jogos foi a presença de alguns alunos na capital chinesa, a partir de um projeto patrocinado pela Instituição para a cobertura de grandes eventos.

Para o primeiro semestre de 2009, o professor informou que o jornalismo impresso seria a temática para a próxima edição do *Artefato*, com o objetivo de promover, junto ao grupo, uma reflexão sobre o trabalho jornalístico, na tentativa de os alunos não só colocarem em prática o conhecimento adquirido em outras disciplinas, como também perceber a importância do impresso no contexto atual, com outras mídias muito mais velozes na apuração e divulgação dos fatos e opiniões. Aliás, quando perguntamos sobre o *Artefato* seguir o modelo da grande imprensa, o professor Sérgio de Sá foi categórico ao afirmar que o jornal não teria essas pretensões, devido à periodicidade (quatro edições por semestre) e por possuir uma dinâmica bem diferente do jornalismo diário praticado pelos jornais. Além disso, ele argumentou que um órgão laboratorial é espaço de experimentação para os alunos e da experiência dele próprio, dos anos de redação que traz para a sala de aula, após ter trabalhado nos principais jornais impressos de Brasília. Ele defende que no *Artefato* o aluno tem de errar, para evitar os deslizes quando estiver no exercício da profissão.

Eu acho que é lugar dos meninos errarem. Lá fora não pode errar. A gente tem o propósito que eles ponham a mão na massa e aprendam com o próprio erro. É o jornal mais bonito e mais bem escrito do mundo? Não é. Esses jornais são o resultado do que eles são capazes de fazer. Eu não faço o jornal no lugar deles, porque eu já sei fazer, eles não sabem. O momento de errar é aqui (SÁ, 03/04/09).

Interessante notar que da busca pela originalidade temática, na reformulação proposta pelo professor-editor para o periódico, ao tratar dos problemas relacionados à comunidade em que está inserida a IES – a cidade-satélite de Taguatinga-DF –, na primeira oportunidade, o jornal rendeu-se às coerções do campo jornalístico, ao cobrir um evento internacional, de destaque na ocasião. Essa mudança temática reflete a necessidade de o jornal-laboratório obedecer às regras do campo jornalístico, lembrando Bourdieu (1997), em que a demonstração de força de poder dentro do campo não está na originalidade, e sim, na uniformidade de tratamento dos conteúdos. O *Artefato* submeteu-se às coerções do campo e travou uma espécie de concorrência com os outros periódicos, chamando a atenção de seus leitores, na época, para um tema de interesse da grande mídia.

Quanto aos gêneros jornalísticos, no *Artefato*, pela periodicidade (não é factual), há a predominância da reportagem, que se justifica pelo tempo que os alunos têm no processo de apuração dos fatos. Todavia, segundo o professor, abre-se espaço para outros gêneros, até mesmo os opinativos. Ele afirmou que para a primeira edição do ano, por promover uma reflexão sobre o campo do jornalismo, houve estímulo para a elaboração de material opinativo. Sua intenção é que os alunos, eventualmente, arrisquem escrever em primeira pessoa e diz brincar com eles afirmando que “a coisa mais fácil é fazer a reportagem”. Vemos que o professor buscou coerência naquilo que diz acreditar ser um órgão laboratorial, espaço de autonomia dos alunos na condução dos trabalhos. No caso do *MP*, mesmo não havendo a mesma “liberdade” que preconiza o professor-editor do *Artefato*, o aluno-jornalista produz seus textos nos vários gêneros do impresso, informativos e opinativos, ou seja, há uma aparente rigidez prevista para os trabalhos de produção escrita, mas que permite o aprendiz “experimentar” os vários formatos de texto, na simulação da prática jornalística.

Sobre essa diferença de autonomia entre os periódicos, devemos ponderar a questão, por se tratar de processo de ensino e aprendizagem, cujo conhecimento de uma determinada área de atuação deve ser internalizado pelos aprendizes. Conferir autonomia aos alunos para a proposição de mudanças pode implicar a falta de padrão para o órgão laboratorial, o que, hipoteticamente, dificultaria a relação com o público leitor. Recorrendo a Bourdieu (1997), todo e qualquer campo, não só o jornalístico, busca uma espécie de ratificação do mercado, suscetível às sanções diretas ou indiretas de uma clientela. Não estamos defendendo que o *MP*, por possuir um “padrão editorial”,

é mais facilmente aceito por seus leitores, até porque compartilhamos da ideia de oportunizar aos alunos a experimentação necessária quando se trata de aprendizagem. Porém, reconhecemos que, nessa “lógica do mercado”, há a intenção da professora-editora em conferir aos alunos-jornalistas certo ritmo de produção, por exemplo, ao fixar os gêneros textuais jornalísticos. Ritmo que se estende ao leitor, quando cria expectativas sobre o que será publicado a cada edição, já habituado com o formato do órgão laboratorial. Entendemos que, com base nas observações ao trabalho da professora-editora, não há autonomia quanto à escolha de outro gênero textual. Todavia, há liberdade para os agentes-produtores no tratamento da temática e na decisão para a busca de informações e fontes.

Outro relato de experiência que aqui expomos é o do *Página Aberta*. Órgão laboratorial do curso da PUC-Campinas, com características bastante próximas a dos jornais-laboratório supracitados, o *Página Aberta* procura simular situações reais de cobertura jornalística impressa. Segundo Silva (2006), como instrumento previsto no projeto pedagógico, o jornal busca promover a execução pelos alunos dos conhecimentos adquiridos nas diversas disciplinas do curso, procurando integrá-los à problemática da profissão escolhida, possibilitando-lhes que tenham uma visão mais ampla de todo o processo jornalístico, em seus aspectos conceituais e práticos da rotina diária das redações.

Um dos pontos importantes no relato de Silva (2006) e que torna o *Página Aberta* diferente dos outros até aqui expostos é a preocupação com a linha editorial. Para a autora, há vários pontos que devem ser levados em consideração quando se trata de órgão laboratorial: dos sujeitos envolvidos (professor, aluno, leitor) até o modo como é feito (tema, forma, censura, circulação, discussão do trabalho realizado etc.), mas nenhum é tão crucial, no seu ponto de vista, quanto à linha editorial. Assim Silva coloca-se sobre a questão:

É justamente aí que crescem as discussões a respeito da questão: quem determina a linha editorial? Em qualquer jornal isso fica decidido, na maioria das vezes, de forma convincente: quem define é o dono, por meio de seus pressupostos, no posto de direção da redação. No jornal-laboratório a questão é bem mais complexa, mesmo levando-se em consideração que quem arca com as despesas do veículo é a faculdade. Qual seria então o procedimento: a faculdade ou o professor deve determinar a linha? Deixar em aberto para a discussão entre alunos? E as divergências entre eles? (SILVA, 2006, p. 5).

No caso do jornal-laboratório *Página Aberta*, tomou-se como linha editorial única o assunto mídia e seus subtemas (mídia e sociedade, mídia e saúde, por exemplo). A intenção do trabalho, nas palavras da autora, é levar os alunos a selecionarem entre os diversos acontecimentos os que têm a mídia ou o jornalismo como destaque.

Essa postura editorial adotada para os trabalhos no periódico de tratar da mídia acaba por conferir maior visibilidade aos agentes sociais do campo jornalístico (CAVALCANTI, 2006), porque evidencia a influência do próprio campo em relação aos outros espaços sociais, já que são esses agentes detentores dos instrumentos de produção e de divulgação das informações. Para a autora, com base em Bourdieu, esses agentes impõem à sociedade a sua maneira de pensar, seu ponto de vista sobre o mundo, sua própria visão sobre os diversos temas sociais.

Intenciona-se, nas palavras de Silva (2006), por consequência, evidenciar aos alunos a importância da atuação profissional, de caráter consciente e responsável, e a relação com o ideal de sociedade mais democrática. Os participantes desse processo são alunos que estão na segunda metade do curso e, por isso, considerados preparados para a simulação da atividade jornalística. Os modos de atuação e de funcionamento do *Página Aberta* é decidido pela comissão editorial do jornal, professores responsáveis, coordenação do curso, alunos e direção da faculdade. O jornal visa a, entre outros objetivos: a) possibilitar aos alunos o exercício profissional; b) permitir o estabelecimento de nexos entre assuntos e entre matérias de uma edição de jornal; c) estabelecer a relação entre o conhecimento acadêmico e o serviço informativo à comunidade; e d) utilizar os conhecimentos teóricos vinculados à prática profissional.

Para Melo (*apud* SILVA, 2006) um dos mais destacáveis problemas dos órgãos laboratoriais dos cursos de jornalismo é a distância da realidade dos processos de comunicação. De acordo com o professor, os jornais são feitos para atender as necessidades internas dos cursos e sem uma verdadeira avaliação de todo o processo. E mais, sem o necessário retorno do público que toma contato com o material produzido. A partir disso, em suas palavras finais, Silva (2006) procura destacar que não se pode publicar um jornal apenas para satisfação pessoal de alunos e professores. “É fundamental que um jornal-laboratório seja dirigido a uma comunidade para ter um público definido e ser um veículo com todas as características de um jornal profissional, que respeite sua linha editorial” (SILVA, 2006, p. 9).

Outro órgão laboratorial, o *Impressão*, da Universidade Metodista de Piracicaba

(Unimep), aproxima-se bastante do *Página Aberta* (PUC-Campinas) pela presença de um conselho editorial para a definição de diretrizes de atuação e das pautas de publicação. Além disso, conta com a participação de um avaliador externo, efetuada por um *ombudsman* e ainda traz a novidade do *making of*⁷⁸ das matérias produzidas. Segundo Maia, professora-editora do jornal, a implantação do conselho editorial justificou-se pelo fato de o órgão laboratorial não envolver outras disciplinas do curso na sua produção, por isso, necessitava-se estabelecer diretrizes editoriais ao veículo. Dessa forma, o conselho editorial do *Impressão* passou a contribuir “para a chamada gestão participativa, pois algumas modificações editoriais, entre outras sugestões, foram implantadas de maneira bastante satisfatória” (MAIA, 2006, p. 3).

Ainda nas palavras da autora, houve um “enriquecimento pedagógico” para o jornal, a partir do momento que começaram a contar com um avaliador externo ao/para o órgão. O olhar distanciado do *ombudsman*, na análise do produto final, trouxe contribuições ao processo de produção, “já que uma avaliação externa apresenta percepções diferentes da editora-professora” (MAIA, 2006, p. 3).

Como instrumento avaliativo do trabalho dos alunos, o jornal-laboratório *Impressão* ainda conta com o *making of* da produção jornalística. Todas as etapas: definição da pauta, pesquisa e captação, até a edição, são registradas a fim de dar oportunidade aos envolvidos identificar as maiores dificuldades em todo o processo. O *making of*, entre outras contribuições, ofereceu a oportunidade de a professora e alunos identificarem na edição final de algumas matérias a flexibilidade do repórter quanto à pauta jornalística, não se prendendo a uma “camisa de força”, mas tendo a própria pauta o passo inicial para a produção da matéria. Ainda assim, conforme a autora:

Por intermédio das leituras dos bastidores, consegui perceber que há uma dificuldade dos graduandos em relatar o próprio processo de produção das matérias. O conhecimento das técnicas do exercício profissional não garante, necessariamente, uma boa condução da reportagem (MAIA, 2006, p. 4).

Outra experiência relatada é a do jornal *Primeira Pauta*, do Instituto Luterano Bom Jesus, em Joinville-SC. Em artigo publicado no VII Fórum de Professores de Jornalismo, em Florianópolis, Lacerda e Schmitz (2004) procuram evidenciar a relação

⁷⁸ Em cinema e televisão (e nos meios de produção audiovisual em geral), *making of* é um jargão para um documentário de bastidores que registra em imagem e som o processo de produção, realização e repercussão de um filme, novela, seriado ou produto audiovisual (Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Making_of. Acesso em: 07/04/2008).

entre espaço de produção do jornal e “o espaço dos poderes institucionais, políticos e econômicos da cidade de Joinville”. Para tanto, recorrem a contribuições de duas teorias da área do jornalismo, que aqui não serão explicadas, apenas citadas, e ainda assim, a partir dos próprios autores supracitados. Com base nas teorias *organizacional* e *etnoconstrucionista*, Lacerda e Schmitz (2004) buscaram compreender o espaço de produção dos alunos e as expectativas criadas pelas disciplinas do curso. Essa preocupação dos autores, como agentes inseridos na formação de futuros profissionais, aproxima o *Primeira Pauta* com o *Impressão* (UNIMEP). Na reflexão sobre o papel do órgão laboratorial lançaram a seguinte questão, que julgamos pertinentes à nossa reflexão, e que pautou a discussão dos autores (o primeiro, professor do curso e responsável pelo órgão laboratorial e a segunda, acadêmica do curso e editora do jornal na ocasião): “o processo de aprendizado [no *Primeira Pauta*] rompe, problematiza ou tenta alinhar-se à realidade da produção dos jornais estabelecidos no mercado editorial?” (LACERDA; SCHMITZ, 2004, p. 2).

O *Primeira Pauta* é jornal-laboratório de periodicidade mensal e, até o ano de 2003, vinculado às disciplinas de Técnica de Jornal e Periódico I e II, produzido a cada semestre por duas turmas. De acordo com os autores, o jornal, como tantos outros laboratórios, não tem linha editorial definida e nem mesmo normas editoriais explícitas. À semelhança do *Matéria Prima*, objeto de nossa pesquisa, não possui conselho editorial e quem responde pelos trabalhos é o professor responsável e os alunos. Seu público alvo é heterogêneo, compreendendo a comunidade acadêmica e extra-acadêmica. Segundo Lacerda e Schmitz, há uma variação temática das pautas, que procuram abordar “questões sociais, políticas, econômicas e culturais, ora com um foco nos bairros de Joinville, ora abrangendo, na forma de interesse geral, a cidade e a região norte catarinense” (LACERDA; SCHMITZ, 2004, p. 3).

No intuito de responder à questão lançada, os autores dialogam com as teorias já mencionadas, evidenciando a força com que as empresas jornalísticas, na forma como se organizam, acabam por moldar o jornalista, que se despe de suas crenças pessoais, numa espécie de conformismo com a política editorial do órgão empregador. A isso, Breed (1955, *apud* LACERDA; SCHMITZ, 2004) chama de *cultura da organização*, que se sobrepõe à *cultura profissional*. Isto é, a assimilação dos padrões editoriais da empresa passa por um processo de “osmose”, resultado do contato com o ambiente e da descoberta e internalização das próprias regras e valores da empresa (TRAQUINA, 2001

apud LACERDA; SCHMITZ, 2004).

A passagem de uma cultura a outra de que tratam os autores é análoga à assertiva de Bourdieu (1997) sobre a estrutura do campo jornalístico, cujo nível de autonomia é marcado pela relação econômica entre os veículos de imprensa e seus leitores e anunciantes, com seus agentes sociais (os jornalistas) adaptando-se à lógica do mercado, ao sofrer uma espécie de manipulação exercida por fontes ligadas ao estado e a outros campos. Despir-se de “suas crenças pessoais”, portanto, justifica-se, no que afirma o próprio sociólogo sobre a relativa autonomia do jornalista, a partir dos quatro fatores já destacados (capítulo 2, p. 68).

Com um olhar para a realidade atual do jornalismo e as transformações na área da comunicação, os autores já procuram afirmar que nem todo processo de aprendizado caracteriza-se pela osmose, pois há de um lado a preocupação do corpo de jornalistas em privilegiar os fatos e as informações, mesmo com a política de lucros das empresas jornalísticas. Uma das soluções utilizadas para alinhar os dois interesses, da política editorial das empresas e do processo de apuração, redação, edição e publicação dos jornalistas foi a criação dos já famosos manuais de redação. Daí decorreu certo impasse entre alunos e professor responsáveis pelo jornal *Primeira Pauta*.

Em algumas discussões com alunos e professores ficaram evidentes dois pólos: a formulação de um manual tornaria hermética a finalidade laboratorial do jornal. Em contrapartida, a total abertura não possibilitaria ao aluno o confronto com uma cultura organizacional, como possibilidade de construção de sua identidade política (LACERDA; SCHMITZ, 2004, p. 4).

No *Primeira Pauta*, conforme os autores, a relação professor e alunos procura orientar-se pelo critério jornalístico, buscando informações confiáveis e qualidade dos textos produzidos. Paradoxalmente, por integrar a matriz do curso na forma de disciplina, constata-se que há, da parte dos alunos, a produção dos textos ao estilo do professor, procurando evitar, muitas vezes, a reescrita dos textos e até mesmo – ou inclusive, alcançar o nível necessário de escrita para obter a aprovação.

Outro conflito enfrentado pelos alunos no jornal-laboratório constitui-se em uma espécie de hierarquia instituída entre os próprios pares: a produção divide-se entre alunos-editores e alunos-repórteres, sendo que os últimos nem sempre aceitam submeter seus textos às ações dos editores. Esses acabam se sobrecarregando por ter de

revisar o material produzido, muitas vezes, sem compromisso pelos repórteres. De forma positiva, o jornal procura não se render aos mandos institucionais, ou seja, procura caminhar com autonomia, não servindo de veículo de propaganda para a instituição de ensino. A própria instituição respalda todo o trabalho desenvolvido pelo jornal, tendo, inclusive, apoiado o órgão, depois de sofrer pressões externas por causa de reportagens que tenham atingido representantes dos setores público e privado. Para Lacerda e Schimtz, algumas dessas situações “possibilitaram testar os limites tácitos da instituição sobre a linha editorial do jornal-laboratório e contribuíram para alimentar uma maior aproximação e valoração do espaço laboratorial pelos alunos” (LACERDA; SCHIMTZ, 2004, p. 6).

Pudemos notar outra semelhança entre o *Primeira Pauta* e o *Matéria Prima*: a busca pelos “buracos de rede noticiosa”. Como espaço laboratorial, os dois jornais procuram não se prender a temáticas comuns aos jornais diários: política, economia, cultura etc. O *Primeira Pauta*, segundo Lacerda e Schimtz (2004), e o *Matéria Prima*, conforme a professora-editora, vêm abrindo espaço para o leitor conhecer a realidade da própria cidade alvo, respectivamente, Joinville e Maringá, após criarem uma espécie de editoria, denominada “bairro”. O objetivo é fazer os alunos tomarem contato maior com personagens interessantes, “escondidos” na sua microesfera e, ao mesmo tempo, evidenciar problemas que geralmente não são vistos pela imprensa convencional, sem colocar o poder público em primeiro plano.

Vimos que o trabalho realizado no *Primeira Pauta*, apesar de todos os conflitos e desafios de alunos e professores, prima por elevar a produção jornalística a um nível que supere o aspecto quantitativo, de busca pela nota ao fim de um processo. As relações estabelecidas entre seus integrantes parecem sinalizar para um aprendizado que valoriza o fazer jornalístico e oferece aos alunos a oportunidade de perceberem a dinâmica noticiosa e a realidade em que vivem.

Sobre essa dinâmica do jornalismo e seu papel na sociedade, tecemos considerações (capítulo 2), com base em Bourdieu (1997), Barros Filho e Martino (2003) e Cavalcanti (2006). O que vemos, a partir das experiências relatadas, guardadas as peculiaridades de cada um, é a busca por um trabalho teórico e prático, em que professores e alunos-jornalistas ao mesmo tempo em que propõem rupturas com o campo jornalístico, tentando se desvencilhar das coerções inerentes ao processo de apuração e divulgação do conteúdo noticioso, encontram-se, também, em decorrência do

habitus na profissão, ajustando-se às necessidades impostas pelo próprio campo, no que Setton (2002, p. 64) chama de relação de mão dupla, “na dialética entre sujeito e sociedade”.

Pessoni (2002) relata a experiência com o jornal-laboratório *Semanário Digital*, do Centro Universitário Alcântara Machado (Unifiam), cujo formato (evidenciado no próprio nome) “foi sugerido com várias vantagens, entre elas a rapidez na veiculação das matérias, o espaço ilimitado para os textos e o custo” (PESSONI, 2002, p. 144). Esse caráter digital, que é o diferencial em relação aos jornais-laboratório acima relatados, justifica-se também, conforme o autor, pela necessidade de adaptação às novas tecnologias para a produção, circulação e recepção de conteúdos jornalísticos. Novas tecnologias que são estudadas em disciplinas específicas nos cursos de comunicação.

De acordo com Pessoni (2002), o novo formato não chegou a substituir o formato tradicional de circulação de jornais. Uma versão impressa, com as matérias de maior destaque, é produzida, com tiragem de 2,5 mil exemplares, a serem distribuídos para o público interno do Centro Universitário. Nas palavras do autor, o *Semanário Digital*, por essa forma de atingir seu público-alvo, poderia ser chamado de “um jornal semi-externo”.

A proposta do jornal-laboratório, de responsabilidade dos alunos do 3º ano, permitiu detectar algumas dificuldades enfrentadas em todo o processo. Algumas delas, relacionadas pelo autor, dizem respeito ao papel de jornalista já enfrentado pelos alunos. Para Pessoni, entre outras dificuldades, o jornal serviu para:

i) mostrar que os redatores deveriam pensar como futuros jornalistas e não como alunos, evitando fazer de suas matérias mensagens para o “Muro das Lamentações”; ii) dar um *feed-back* aos estudantes, mostrando onde estavam errando e o porquê; e iii) necessidade de conscientização dos alunos de que aquele espaço era destinado aos temas ligados direta ou indiretamente ao dia-a-dia da comunidade acadêmica (PESSONI, 2002, p. 145).

Como podemos ver a partir das dificuldades apontadas pelo autor, há uma espécie de lógica de funcionamento do campo jornalístico reproduzida para os aprendizes jornalistas. De acordo com Barros Filho e Martino (2003), o *habitus* jornalístico já é parte constitutiva da formação dos futuros profissionais da informação. Significa afirmar que há uma relação indissociável entre a formação e a atuação no campo jornalístico.

Sendo assim, o jornal-laboratório *Semanário Digital* apresentou-se como oportunidade a muitos alunos para produzirem textos a serem lidos por outras pessoas e, por isso, buscarem a qualidade na produção das matérias veiculadas. Como as dificuldades são consideradas normais em todo o processo, Pessoni faz uma ressalva quanto à série do curso em que foi adotado o jornal, só no 3º ano, “uma vez que há a necessidade de os alunos praticarem a escrita desde o primeiro ano da Faculdade” (PESSONI, 2002, p. 148). O próprio autor destaca que havia um projeto para transferência da atividade laboratorial para o 2º ano, o que representaria “um salto de qualidade dos textos produzidos para as turmas seguintes” (PESSONI, 2002, p. 148). Importante destacar, a partir dessa reflexão do autor sobre a antecipação das atividades laboratoriais, que, no caso do *MP*, houve essa mudança na matriz, passando o jornal do 3º para o 2º do curso, o que pode referendar o discurso de Pessoni quanto ao salto de qualidade na formação jornalística.

Na sequência, evidenciaremos outras vozes que compõem esse percurso avaliativo do jornal-laboratório como instrumento didático-pedagógico. Essas vozes emergem do diálogo travado entre pesquisador e professores-editores de diferentes cursos, na incursão necessária para buscar mais informações e respostas ao nosso intuito de compreender o papel do jornal-laboratório na formação jornalística. Como afirmamos no capítulo 1, adotamos a postura de conhecer diferentes realidades: a formação jornalística em instituições públicas e particulares.

5.2 O diálogo com professores-editores de jornais-laboratório

Nesse percurso, procuramos conhecer *in loco* a realidade de alguns órgãos laboratoriais. O primeiro deles foi o do curso de Comunicação Social da Universidade Estadual de Londrina. A busca por investigar um pouco mais de perto o funcionamento de um jornal-laboratório produzido pelos alunos da referida instituição justifica-se pela relativa facilidade de acesso do pesquisador para contato com o responsável pelo jornal-laboratório e, sobretudo, por se tratar da mesma instituição a que pertencemos como aluno do programa de pós-graduação.

Essa proximidade permitiu-nos realizar entrevista⁷⁹ com o professor

⁷⁹ Entrevista concedida pelo Professor Osmani Costa, em 15/12/2008, nas dependências do Departamento de

responsável pelo órgão laboratorial. Depois de estabelecer contato por correio eletrônico, definimos data, hora e local para a conversa, com pequena variação nas perguntas dirigidas à professora-editora do *MP* desde o início da pesquisa. No percurso da entrevista, houve a inserção de novas perguntas, a partir de informações passadas pelo professor, e que julgamos necessárias para conhecer um pouco mais as características do jornal-laboratório. Sendo assim, segue quadro com as questões que pautaram a nossa conversa com o professor responsável pelo jornal-laboratório do curso de Jornalismo da UEL:

- 1) O jornal-laboratório é ministrado em que período do curso? E em quantas edições é veiculado?
- 2) Quais os assuntos do jornal? Locais? Regionais? Nacionais? Internacionais? Variados?
- 3) É possível falar em linha editorial no jornal-laboratório?
- 4) Em que o jornal-laboratório procura seguir o modelo dos grandes/médios jornais impressos, em que ele procura inovar, já que se trata de órgão laboratorial?
- 5) Vocês já pensaram em começar o trabalho com o jornal-laboratório nas séries iniciais em vez de ser só no quarto ano?
- 6) Já não é possível chamar de jornal-laboratório o jornal produzido no primeiro, segundo e terceiro ano?
- 7) Em que gêneros jornalísticos são produzidos os textos? Os alunos produzem todos os gêneros?
- 8) Esses gêneros estão presentes em todas as edições?
- 9) Quais as maiores dificuldades dos alunos para a apropriação dos gêneros do jornalismo?
- 10) Você procura aplicar aos alunos o que teve na sua formação? Quero dizer, você segue uma mesma metodologia de trabalho que aplicaram com você?
- 11) Os alunos são avaliados pelo jornal produzido? Se assim for, o interesse deles é mais pela nota do que pela oportunidade de produzirem como jornalistas?
- 12) O formato do jornal-laboratório da UEL prepara (ou dá noções claras) o aluno para a cobertura jornalística diária?
- 13) Sem o jornal-laboratório a formação do aluno seria a mesma?

Quadro 10: conjunto de perguntas para a entrevista com o professor-editor do jornal-laboratório da Universidade Estadual de Londrina.

O jornal-laboratório no curso da UEL é disciplina do quarto ano, isto é, do último ano de formação. Com carga horária de 68 horas, a disciplina é ministrada no 1º semestre, objetivando a produção de duas ou três edições de um jornal impresso. Embora com ementa e conteúdo programático para nortear o trabalho de professor e alunos, o jornal-laboratório não tem uma linha temática definida. Os temas escolhidos vão do interesse dos alunos e, por isso, há uma variação editorial com a chegada de cada nova turma. Segundo o professor, a disciplina é prática, tendo por objetivo sedimentar as informações que o aluno recebeu nos três primeiros anos em termos de

conhecimento teórico sobre as categorias de produção jornalística (informativa, opinativa e investigativa) e os respectivos gêneros. A disciplina, efetivamente, divide-se entre dois professores, cada um deles responsável pelos projetos de produção de texto e de programação visual. A receita editorial⁸⁰ é realizada a partir de um consenso entre professores e alunos, contemplando temáticas de ordem local a internacional. Em mais de duas décadas de existência, o jornal-laboratório já focou temas como bairros populosos de Londrina, bem como Copa do Mundo e Olimpíadas. Até mesmo crise financeira, como aconteceu com o país vizinho, a Argentina, já foi conteúdo do jornal. Uma das edições⁸¹, da turma de formandos de 2008, trouxe como eixo temático a culinária. Com o nome de *IdéiaFix*⁸², o jornal-laboratório veiculou doze reportagens que trataram, dentre outros subtemas, do hábito de alimentar-se no campus universitário até as receitas que circulam pela internet.

A flexibilidade na disciplina permite que os alunos votem por elaborar o jornal em editorias. Dessa forma, segundo o professor, há uma aproximação maior com o jornalismo diário, quando o jornal contempla assuntos diversos como política, cultura, economia, local, cidades, esporte etc. A turma é dividida nessas editorias, e os alunos fazem desde as pautas até a diagramação, passando, evidentemente, pela produção de reportagens, entrevistas e ilustrações dos textos. A sistemática exige que todos sejam pauteiros⁸³ e repórteres, com o objetivo de os alunos realizarem um trabalho de qualidade na linguagem e no visual, pensando no público a ser atingido. Para o professor, a produção de uma edição do jornal-laboratório, entre outros fatores, tem que atender aos interesses do público.

Essa sistemática de tratamento do conteúdo jornalístico justificada pela necessidade de informação do público leitor é recorrente, com base em nossas

⁸⁰ Sobre a distinção entre “linha editorial” e “receita editorial”, assim nos respondeu o Prof. Osmani Costa: “Inicialmente, não deveria haver diferença entre os termos ‘receita’ e ‘linha’ editorial. Muitos autores usam as duas como sendo a mesma coisa; tendo o mesmo significado. Eu, porém, com meus alunos - e isto não tem embasamento teórico, é mais da minha prática jornalística de quase três décadas - costumo fazer esta diferenciação: 1) linha editorial é algo mais teórico, que está previsto lá nos manuais de redação, quando eles existem. É como um resumo das boas intenções dos donos da empresa que publica o jornal, a revista etc. Mas nem sempre elas se concretizam na prática. 2) receita editorial é o resultado prático de como o veículo - jornal, revista etc. - foi produzido; de como ele se materializou, das pautas, reportagens, edição, montagem, impressão até chegar pronto ao leitor final. Enfim, a linha editorial é como se planejou teoricamente e se divulgou que determinada empresa faria o tal produto jornalístico dela. Já a receita editorial é como este produto – parecido ou diferente; mas normalmente mais feito do que o planejado – realmente foi elaborado e terminou por chegar aos seus consumidores.

⁸¹ Jornal-laboratório produzido pelos alunos do 4º ano matutino. Ano 21, edição 72, nº2, junho de 2008.

⁸² Por muito tempo, o jornal-laboratório teve o nome fixado em *Pré-Texto*. Hoje a escolha do nome é feita pelo grupo responsável por cada edição.

⁸³ Termo usual no meio jornalístico para designar o profissional de redação responsável pelas pautas de reportagem. A *Folha de S.Paulo*, em seu manual, utiliza o termo, conforme passagem: “O pauteiro deve ter claro em seu planejamento o conjunto editorial do caderno” (Manual de Redação, 2005, p. 21).

observações, no discurso de professores-editores dos jornais laboratórios. A intenção, a nosso ver, parece a de criar uma cultura nos aprendizes de que a produção jornalística deve pautar-se na interação com o público alvo, a partir do papel social do campo jornalístico. Evidentemente, com base na teoria de campos de Bourdieu, sabemos que a lógica do campo jornalístico reside justamente na relação com o público leitor. Porém, de acordo com o próprio sociólogo francês e os explicadores a quem recorreremos, não podemos afirmar com absoluta certeza para quem escreve os alunos-jornalistas, nos órgãos laboratoriais. O conceito de *habitus* impõe-nos obrigatoriamente essa imprecisão, pois o agente social, inserido em seu campo de atuação, procura a aceitação entre os pares. Assim, podemos trabalhar com a hipótese de que se o jornalista escreve para outro jornalista (BARROS FILHO, 2008), um aluno-jornalista poderá escrever para o seu colega, como forma de buscar uma posição de destaque no espaço social.

Ainda neste capítulo vamos conhecer mais detidamente as características e o funcionamento do jornal-laboratório *Matéria Prima*. Contudo, desde já, podemos destacar que a diferença com o órgão laboratorial do curso da UEL não se limita ao fato de pertencerem a cursos de naturezas distintas: o primeiro privado; o segundo, público.

Ao perguntarmos se a produção jornalística na disciplina segue algum modelo do jornalismo convencional, o professor ressaltou que há a intenção de lapidar o aluno para a escrita do mercado de trabalho e, por isso, entram em cena os manuais de redação de vários jornais de nível nacional. A ideia é reforçar o conhecimento adquirido nos anos anteriores e aperfeiçoar a técnica jornalística para a captação das informações, produção e edição de textos. Porém, para o professor, há a possibilidade de um trabalho baseado em um jornalismo não convencional, nos moldes do chamado “novo jornalismo”⁸⁴ norte-americano, em que são valorizados aspectos estéticos para a elaboração dos textos de caráter informativo. Se for opção da turma, os alunos podem produzir no chamado jornalismo literário⁸⁵ ⁸⁶. Costa afirma que a disciplina tem um

⁸⁴ Tradução para o termo “New Journalism”, tendência jornalística dos anos 60, que surgiu nos Estados Unidos e que “fecundou a criatividade informativa no âmbito do jornalismo de modo que permitiu um importante impulso às formas de escrita literária que adotam a retórica do jornalismo” (MEDEL, M. A. V. “Discurso literário e discurso jornalístico: convergências e divergências”. In: CASTRO, G. de; GALENO, A. (orgs.). *Jornalismo e Literatura: a sedução da palavra*. São Paulo: Escrituras Editora, 2002, p. 15-25).

⁸⁵ Felipe Pena, professor de Comunicação da Universidade Federal Fluminense (UFF), em artigo sobre o assunto, afirma o jornalismo literário no Brasil poder ser classificado de diferentes maneiras: a) período da história do jornalismo quando escritores assumiram funções de editores, articulistas, cronistas e autores de folhetins; b) o trabalho de crítica de obras literárias; e c) tendência jornalística nos moldes do “novo jornalismo” das redações norte-americanas dos anos de 1960 (PENA, F. *Jornalismo literário como gênero e conceito*. Disponível em: <<http://www.felipepena.com/download/jorlit.pdf>>. Acesso em 14/12/2009.

⁸⁶ Os nomes que seguem são de alguns de nossos representantes da literatura e que um dia passaram por uma redação de

caráter de inovação⁸⁷, oferecendo ao acadêmico não só a técnica para o exercício da profissão, mas também a oportunidade de experimentação de gêneros não tão comuns ao próprio campo jornalístico.

Para refletir sobre essa liberdade “genérica”, quanto à produção jornalística num viés mais literário, recorreremos, necessariamente, à teoria dialógica e a relação campo e gênero discursivo proposta por Bakhtin. Como explicado (capítulo 2,), na *Estética da criação verbal*, o filósofo russo trata do aspecto volitivo quanto à escolha de um gênero discursivo por um falante, num dado campo da comunicação humana. Porém, afirma que são as características do campo que irão determinar a escolha do falante na situação discursiva. Isso não significa, necessariamente, que a produção jornalística deve ater-se apenas aos gêneros textuais recorrentes no campo, isto é, comuns a seus agentes produtores. Bakhtin (2003) e Bourdieu (1996), ainda sobre a relação campo e gênero, reconhecem não só a força dos gêneros dentro de seu respectivo campo, como também, a emergência de gêneros no diálogo dos diferentes campos da comunicação discursiva.

Como apontamos, a justificativa à liberdade para os enunciados dos alunos-jornalistas pauta-se no fato de que nos três anos anteriores do curso já foram oferecidas informações básicas para a prática do jornalismo com base nos gêneros do impresso, por isso o jornal-laboratório pode conferir ao acadêmico uma experiência singular ao que provavelmente irão ter nos jornais: a prática de escrita de reportagem mais de fôlego, as grandes-reportagens, crônicas, ensaios etc., gêneros jornalísticos reservados aos jornalistas com mais experiência e/ou renomados⁸⁸, e que exigem aprofundamento no relato dos fatos.

Com a informação de que os três primeiros anos do curso de Jornalismo da UEL, no seu currículo atual (o quinto, em trinta e cinco anos), oferecem as bases para a produção jornalística impressa, lançamos a pergunta ao professor: Por que não começar antes com o jornal-laboratório? Em sua resposta, Costa relatou que na vigência do terceiro ou quarto currículo, houve uma tentativa de trabalho simultâneo com órgão laboratorial nas quatro séries da matriz curricular. A intenção era integrar todos os

jornal: Machado de Assis, João do Rio, Nelson Rodrigues, Carlos Drummond de Andrade, Otto Lara Resende, entre outros.

⁸⁷ Pudemos verificar que, para alguns professores responsáveis por jornais-laboratório, há uma preocupação em não fazer do órgão uma mera repetição de técnicas jornalísticas. A ideia, retomando o conceito de *habitus*, é permitir o aluno fugir às coerções próprias do campo jornalístico, no tratamento dos fatos e temas, permitindo-lhes a produção textual a partir de gêneros de outras esferas, sobretudo, a literária.

⁸⁸ Há exemplos recentes de jornalistas que transformaram algumas das grandes-reportagens produzidas em livros. É caso de Caco Barcellos (TV Globo), com *Rota 66: a história da polícia que mata*; Willian Wack (TV Globo), com *Camaradas* e Fábio Pannunzio (TV Bandeirantes), com *A última trincheira*.

alunos em um trabalho conjunto de produção textual. Porém, na prática ocorreu um desencontro entre os próprios estudantes, sobretudo os do último ano do curso, que não conseguiam harmonia com os novatos. Esse desencontro pode ser explicado pelo que Cavalcanti (2006) afirma sobre as tensões e contradições no universo jornalístico. Os mais experientes ajustaram-se às percepções e coerções do campo. Já os novatos, muito provavelmente, opuseram-se às exigências e encontraram dificuldades de se submeterem aos pares. Além disso, nas primeiras séries há uma carga de disciplina mais teórica, exigindo dos alunos uma atenção diferente daquela que se tem só com as disciplinas mais práticas na reta final do curso. A saída encontrada para esse impasse, no currículo atual, foi prever na nova matriz curricular a produção jornalística em todas as séries, ficando os três primeiros anos do curso com seu próprio veículo impresso e o quarto ano, com o jornal-laboratório e como nome de disciplina, já para diferenciar de qualquer produto criado nas séries anteriores e que pudessem eventualmente levar o mesmo nome.

Questão-chave nesse diálogo com o professor, e que não poderia faltar ao presente trabalho, tratou dos gêneros jornalísticos utilizados pelos acadêmicos no jornal-laboratório. Conforme resposta, os alunos conhecem as características dos principais gêneros jornalísticos nas categorias⁸⁹ informativo, investigativo e opinativo, nas três primeiras séries. Na última série, mais precisamente no primeiro semestre, quando se dá a produção do jornal-laboratório, não existe a presença obrigatória desses gêneros em todas as edições produzidas.

Costa relatou que o grupo responsável é quem decide em que gêneros produzirão os textos. A edição do jornal de junho de 2008, supracitada, apresentou-se, praticamente, com um único gênero. Com exceção do editorial descritivo⁹⁰, comum em jornais temáticos ou revistas, para dar ao leitor uma noção dos assuntos abordados naquela edição, a produção dos textos deu-se, basicamente, no gênero reportagem.

Quanto às maiores dificuldades encontradas pelos alunos na apropriação dos gêneros jornalísticos, a resposta do professor centrou-se na questão da linguagem de caráter literário. Para ele, a preparação dos alunos enfatiza as exigências do mercado, já

⁸⁹ O uso do termo "categoria" parece recorrente nos estudos dos gêneros jornalísticos por estudiosos da comunicação. Sobretudo no trabalho de Melo (1994) (Capítulo 3) o termo é utilizado para a classificação dos gêneros jornalísticos brasileiros a partir de critérios como o de intencionalidade: reprodução do real (informativo) e leitura do real (opinativo). Outros termos são também utilizados: grupo, agrupamento, divisão etc. (MEDINA, J. L. B. "Gêneros jornalísticos: repensando a questão". *Revista Symposium*, ano 5, número 1, janeiro-junho, 2001, p. 45-55).

⁹⁰ Sobre essa denominação do gênero, trataremos no próximo capítulo.

se adaptando às mudanças tecnológicas, com texto “cada vez mais curto, mais pontuado, mais texto objetivo, mais texto com a pirâmide invertida⁹¹ e com as respostas às perguntas básicas do lide”. A dificuldade apontada pelo professor refere-se à apropriação do estilo de linguagem mais literária⁹², de um jornalismo mais aprofundado, na busca das grandes-reportagens. Segundo Costa, são poucos os alunos que têm interesse nesse tipo de jornalismo, até porque a matriz do curso não está preparada para atender a esses anseios. Na análise realizada, o professor considera que um motivo para a “predileção” por uma linguagem mais técnica deve-se ao crescimento do número de faculdades de jornalismo. O professor-editor relatou que quando iniciou sua graduação em jornalismo na UEL, existiam pouco mais de dez cursos em todo o país. Hoje são mais de trezentos, e o mercado tem encontrado dificuldade para absorver os novos profissionais. Com isso, não há abertura para um texto de caráter mais literário, pelo menos não para o jovem jornalista. Portanto, há só o interesse das faculdades em limitar o ensino e a aprendizagem à técnica jornalística, baseada nos manuais de redação e na própria realidade do campo nos dias de hoje. Ao finalizar sua resposta quanto a essa questão, o professor foi categórico em afirmar que o número de faculdades de jornalismo vem nivelando por baixo a qualidade na formação universitária. O novo jornalista consegue fazer o básico, mas se trata de tarefa difícil quantificar o quanto se apropriou da linguagem e dos gêneros jornalísticos. Nem mesmo instrumentos oficiais de avaliação, como o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE)⁹³, conseguem servir de parâmetro para medir o aprendizado real do aluno para o exercício do jornalismo.

Concordamos com Costa no que diz respeito ao nivelamento por baixo na formação profissional jornalística, fenômeno que se repete em tantas outras formações profissionais, pela política de abertura de IES sem o devido rigor na fiscalização da qualidade dos cursos. Todavia, no caso específico do jornalismo, não acreditamos que

⁹¹ Estrutura do texto noticioso cujos eventos são “ordenados não por sua seqüência temporal, mas pelo interesse ou importância decrescente, na perspectiva de quem conta e, sobretudo, na suposta perspectiva de quem ouve” (In: LAGE, N. *Estrutura da notícia*. 5ªed. São Paulo: Ática, 2000 (Série Princípios).

⁹² Há uma passagem no texto de Florence Dravet, professora da Universidade Potiguar, Natal-RN, que ilustra bem a realidade encontrada pelo Professor Osmani Costa: “Poderia querer que a literatura fosse ensinada aos aprendizes jornalistas; querer que esses fossem incentivados a ler os clássicos e os modernos. Poderia querer que os jornalistas acreditassem em novas formas narrativas. Poderia ver na literatura a esperança democrática da linguagem midiática. Mas isso não passaria de um belo discurso em vão.” (DRAVET, F. *Palavras inconsideradas na lagoa do conhecimento*. In: CASTRO, G. de; GALENO, A. (orgs.). *Jornalismo e Literatura: a sedução da palavra*. São Paulo: Escrituras Editora, 2002, p. 85-91.

⁹³ Em pesquisa ao site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), pudemos conhecer os conceitos alcançados pelos cursos de Jornalismo da UEL (1) e do Cesumar (2) na última avaliação (2006). Respectivamente, assim ficaram: (1) nota 4 no Enade e 4 no IDD; (2) nota 4 no Enade e 5 no IDD. Ambos os conceitos são avaliados de 0 a 5.

uma formação calcada nas técnicas seja espelho dessa relação quantidade/qualidade dos cursos. O próprio mercado de trabalho exige, a partir das coerções do campo e do *habitus* da profissão, certo comportamento de seus agentes no trato jornalístico. Não se espera um jovem jornalista, nem se procura isso, que vá produzir seus textos, na rotina diária, a partir de gêneros de caráter literário, deixando de lado as técnicas da linguagem jornalística.

Quando perguntamos ao professor entrevistado se aplicava a mesma metodologia de ensino que teve na sua formação, ele nos respondeu que pelo fato de ser graduado há vinte cinco anos, foi impossível repetir os modelos de ensino e aprendizagem do jornalismo vigentes à época, até porque não existia jornal-laboratório. Aliás, conforme seu relato, isso é novidade mais recente na formação jornalística, juntamente com o trabalho de conclusão de curso (TCC), monografia, artigo científico. Fez questão de frisar que pouco mudou em relação às técnicas para a produção do texto jornalístico. Nas palavras de Costa, transcritas na sequência, não é difícil percebermos a preocupação em repassar aos alunos os procedimentos e as regras de comportamento há muito vigentes no exercício do jornalismo:

Na verdade, de lá prá cá, de quando me formei, as técnicas do jornalismo, do bom jornalismo são as mesmas. É a questão ética, é o cuidado com as fontes, checagem de informação, perguntar o que precisa ser perguntado, aprofundar, desconfiar do entrevistado, ser cético e ao mesmo tempo ter várias fontes para se contraporem. Quer dizer, o bom jornalismo tem umas regras básicas que são usadas no mundo inteiro. Aconteceu um fato, e você vai reportar aquele fato como? Fazendo uma pesquisa bem feita sobre o fato. Quais foram as causas daquele fato, quais são as fontes ligadas às causas. Quais são as conseqüências. Qual a repercussão disso amanhã? Ano que vem? Daqui um mês? Para isso, você precisa entrevistar pessoas ligadas direta ou indiretamente àquele fato. Então quanto mais entrevistado menos margem de erro. Daí entrevistar, perguntar, ser sincero, ser ético, para você conseguir essa credibilidade. Depois para você transportar isso para o texto, aí sim, as técnicas de narração, a técnica dissertativa, qual a técnica que usa, dependendo do veículo (COSTA, 15/12/2008).

Ainda conforme o professor, não se pode desconsiderar o advento e/ou a prevalência de um e outro suporte de comunicação, nessas últimas décadas, sobretudo os que ganharam força ou surgiram com as novas tecnologias: rádio, TV e internet.

Mesmo assim, não se decreta a “morte” do impresso. Para ele, o jornal impresso já enfrentou crises, mas conseguiu se recuperar, inclusive aumentando o número de títulos e de tiragem em todo o país. E acrescenta:

O bom jornalismo é centrado naquelas condições básicas. Você tem que encontrar as fontes ligadas ao fato que quer repercutir. Você tem que selecionar os fatos diariamente, o que vai ou que não vai dar capa, o que merece manchete, o que é rodapé, o que é nota, enfim, o que pode ser editorial, uma coluna, uma crônica. Isso vai aprendendo ao longo do curso (COSTA, 15/12/2008).

Para o professor, por ser o jornal-laboratório duplamente limitado dentro da matriz do curso (disciplina de uma série do curso e com no máximo três edições), não há como realizar um trabalho variado, como acontece nos jornais de médio e grande porte, que possuem diversidade de gêneros em cada uma de suas edições. O que importa para e na formação dos alunos é o texto de qualidade para narrar o fato com veracidade, buscando as causas e consequências do que é factual.

Outra questão que consideramos relevante na entrevista realizada teve a intenção de saber sobre o comportamento dos alunos quanto à avaliação. O professor explicou que o processo avaliativo era realizado nas várias fases de produção do jornal, desde a discussão da chamada receita editorial, passando pela definição dos projetos gráfico e textual, até a edição dos textos produzidos, diagramação e distribuição dos jornais, ao longo do semestre letivo. Questionado se os alunos se preocupavam mais com a nota do que com a oportunidade de produzirem como jornalistas, o professor procurou não polemizar. Afirmou que os alunos têm que cumprir prazos, buscar textos de qualidade, com conteúdo, e não se esquecerem da linguagem visual. Diz acreditar que os alunos, no último ano, procuram produzir bons textos, já que estão prestes a buscar o mercado de trabalho, e o jornal-laboratório pode servir, nas suas palavras, de cartão de visitas. A crença do professor parece corroborar a tese de Barros Filho (2008), ao explicar o *habitus* no campo da comunicação, de que o jornalista acaba escrevendo para outro jornalista. A nota, no caso, pode ser consequência do trabalho desenvolvido na disciplina.

Além disso, o discurso de Costa parece refletir o que já sinalizamos: as “tensões e contradições” da não homogeneidade do campo jornalístico (CAVALCANTI, 2006). A

nós, ficou clara e evidente a intenção do professor na condução do órgão laboratorial: repassar aos alunos-jornalistas o conjunto de conhecimento necessário para a prática jornalística, calcada nas técnicas exigidas para a produção dos textos. Essa intenção é reflexo das próprias coerções do campo, uma vez que se trata de formar futuros profissionais para o mercado. Porém, ao mesmo tempo, a partir de suas convicções e/ou preferências, o *habitus* individual, o professor é capaz de abrir espaços para que os mesmos alunos possam experimentar uma linguagem e gêneros textuais que permitam a interseção de campos distintos, mas que podem se interpenetrar numa prática de produção textual que foge às regras e procedimentos jornalísticos cotidianos.

Pelo aspecto histórico, fizemos questão de trazer também a experiência de quase quarenta anos do jornal-laboratório *Campus*⁹⁴, do curso de Comunicação Social da Universidade de Brasília (UnB). A reprodução dessa experiência ocorre em três momentos e de formas distintas. No primeiro, em texto sobre o órgão laboratorial, Jorge e Marques (2006) destacam a cobertura dada pelo jornal, em todos esses anos, às temáticas variadas do contexto político-econômico do país, sobretudo, aos acontecimentos da Capital Federal. Para as autoras, professoras do curso da UnB, o *Campus*, desde o início, procurou servir de espaço de experimentação dos alunos não só para a confecção da notícia como também para a construção do conhecimento, no que diz respeito à relação teoria e prática, à organização dos processos de produção e à avaliação das tarefas realizadas.

As atividades no *Campus* são de responsabilidade dos alunos do sexto semestre do curso, que participam de todo o processo de produção jornalística, de sua concepção, passando pela elaboração, execução, avaliação, até a distribuição, que extrapola os muros da instituição, alcançando assessorias, redações de jornais, outras instituições de ensino superior e comissões de Educação da Câmara e do Senado.

Como já percebemos nas outras experiências, quase todos os órgãos laboratoriais partem da premissa de aliar o conhecimento teórico adquirido nas diversas disciplinas do curso a uma prática, na tentativa de simular a realidade do exercício da profissão. Jorge e Marques salientam que o objetivo do *Campus*, entre outros, “é que os alunos conheçam o produto e construam por si próprios a organização jornalística em que trabalharão, o projeto editorial que orienta a produção, e o projeto

⁹⁴ O jornal *Campus* surgiu antes mesmo da lei que obrigou a presença de órgãos laboratoriais nos cursos de jornalismo. Essa informação foi uma das responsáveis a nos levar a conhecer, *in loco*, o jornal-laboratório da UnB. Aproveitamos a ocasião e buscamos conhecer jornais de outros cursos de jornalismo em Brasília.

gráfico representativo do impresso” (JORGE; MARQUES, 2006, p. 4). Afirmam, ainda, que não se pode desconsiderar o trabalho em equipe, pois se trata de uma atividade coletiva, com destaque para o conceito de organização e negociação. Dessa forma, “as tarefas dependem de um comprometimento e atitude coletivos e do estabelecimento de uma boa comunicação entre os participantes, o que inclui alunos, professores e toda a equipe” (JORGE; MARQUES, 2006, p. 5).

As autoras ressaltam o papel do *Campus* na formação do futuro jornalista e destacam que o trabalho a partir do órgão laboratorial permite o acompanhamento dos alunos nas etapas necessárias à confecção da notícia. Do fluxo de informações à escolha dos acontecimentos a serem noticiados, não se deixa de lado o referencial teórico que embasa as atividades diárias no jornal. Aliás, segundo as autoras, com o tempo sentiu-se a necessidade de “intercalar no processo produtivo algumas aulas de tópicos específicos, para relembrar aos estudantes práticas e conceitos que eles viram em outras disciplinas” e que poderiam “estar defasados” (JORGE; MARQUES, 2006, p. 8). Há, no próprio relato das autoras, um episódio que parece ilustrar a tentativa de aproximar os alunos da realidade da prática jornalística e a importância da negociação dentro do grupo. Uma das edições, que já se encontrava na etapa de redação final, sofreu mudanças de última hora. A temática “depressão”, motivada pelo significativo número de acadêmicos da UnB com sintomas da doença, deu lugar a um fato de última hora:

No dia 9 de maio de 2006, a Universidade de Brasília parou porque faltou luz. Uma dívida de R\$ 3,6 milhões fez com que a Companhia de Eletricidade de Brasília (CEB) mandasse cortar a energia no Campus Universitário Darcy Ribeiro. Valores-notícias muito fortes estavam por detrás desta notícia: proximidade, dinheiro, mistério, poder, ciência, além do óbvio – o novo (JORGE; MARQUES, 2006, p. 12).

O que se desenrolou na sequência, segundo as autoras, foi todo um processo de negociação com os alunos para convencê-los da necessidade de mudança da edição e, conseqüentemente, das prioridades da edição. Os alunos-jornalistas experimentaram derrubar⁹⁵ matérias finalizadas para dar espaço a outras que surgiriam com o “novo” acontecimento. Para as autoras, esse procedimento provocou certa “dor” nos alunos, mas fez parte do aprendizado, pois, na realidade do exercício da profissão, isso não é tão incomum. Houve mobilização para que uma equipe conseguisse dar conta da reformulação e apresentasse no prazo a edição para ser encaminhada à gráfica na data

⁹⁵ Na linguagem jornalística, trata-se de cancelar, desistir da matéria.

estipulada. Esse episódio, ao que nos parece, foi o ponto culminante do relato das professoras sobre o trabalho desenvolvido no *Campus*. Daí, inferimos que há destaque para o trabalho de negociação que elas julgam relevante nas atividades de um órgão laboratorial. Citando Demo e seu conceito de “gestação da autonomia”, Jorge e Marques (2006) afirmam que o jornal-laboratório *Campus* procura levar os alunos para além da simples reprodução de conhecimento, buscando incitá-los para o saber pensar a reconstrução desse conhecimento de forma inovadora e crítica.

O sentimento de frustração dos alunos, no episódio acima, quando foram “obrigados” a fazer mudanças pelo “novo” acontecimento, põe em destaque a relação entre o campo (estruturas sociais) e o *habitus* (disposições individuais), mais especificamente, houve uma espécie de desajustamento entre o que os alunos vinham fazendo, a partir de suas convicções, predileções, gostos e preferências, com aquilo que foi urgente e necessário reconstruir de forma imediata, pelas próprias características e funcionamento do campo (SETTON, 2002). Retomando as palavras de Barros Filho e Martino (capítulo 2), “O *habitus* do jornalista é reconhecido como instância de ruptura entre os sentimentos do ser humano e sua atribuição do papel de comunicador.”

Em um segundo momento, em contato, via correio eletrônico, a professora Márcia Marques, uma das autoras do relato acima reproduzido sobre o *Campus*, declarou ter recentemente deixado o trabalho à frente do jornal-laboratório do curso da UnB. Disse que sua experiência como repórter em alguns veículos de imprensa (*Folha de S.Paulo, Jornal do Brasil e O Globo*) foi fundamental para a condução das atividades na disciplina do órgão laboratorial. Tivemos a oportunidade de obter outras informações, junto à professora, sobre o mesmo órgão laboratorial, a partir do seguinte questionário⁹⁶:

⁹⁶ A professora enviou as respostas juntamente com dois artigos que tratam da experiência com o Campus. Assim, algumas das informações se diluem na reprodução que fizemos dos relatos.

- 1) O jornal-laboratório Campus é ministrado em que período do curso? E em quantas edições é veiculado?
- 2) Quais os assuntos do jornal? Locais? Regionais? Nacionais? Internacionais? Variados?
- 3) É possível falar em linha editorial no jornal-laboratório?
- 4) Em que o jornal-laboratório procura seguir o modelo dos grandes/médios jornais impressos, em que ele procura inovar, já que se trata de órgão laboratorial?
- 5) Vocês já pensaram em começar o trabalho com o jornal-laboratório nas séries iniciais em vez de ser só no quarto ano? (isso caso a resposta em 1 indique um período que compreenda da metade do curso para frente)
- 6) Em que gêneros jornalísticos do impresso são produzidos os textos? Cada aluno produz todos os gêneros?
- 7) Esses gêneros estão presentes em todas as edições?
- 8) Quais as maiores dificuldades dos alunos para a apropriação dos gêneros do jornalismo?
- 9) Você procura aplicar aos alunos o que teve na sua formação? Quero dizer, você segue uma mesma metodologia de trabalho que aplicaram com você?

Quadro 11: conjunto de perguntas para o questionário dirigido à professora-editora do jornal *Campus Online* do curso de Jornalismo da UnB.

Nem todas as questões obtiveram respostas, mas destacamos algumas que trazem novidades em relação ao que até agora foi exposto sobre o jornal-laboratório da UnB. Marques, em resposta à questão 4, afirma que o trabalho no *Campus* pauta-se pela realidade de funcionamento de jornais impressos, mas há certa liberdade por parte dos alunos em experimentar outras linguagens⁹⁷ e temáticas, já que a elaboração do projeto editorial do órgão é de responsabilidade dos acadêmicos. Ao responder a questão 5, a professora destacou que a matriz do curso tem uma estrutura diferenciada. Há uma preparação prévia em outras disciplinas, como a de Técnica de Jornalismo, no segundo ano, quando os acadêmicos têm a oportunidade de escrever para uma revista eletrônica e para a versão *online* do próprio *Campus*.

No texto *O ensino de processos de produção no jornal-laboratório*, Marques (2008) relata a experiência de uma prática adotada por ela no jornal *Campus*, nos últimos anos em que trabalhou com a disciplina. Conta que, diferentemente do que vinha acontecendo até aquele momento, procurou não só conduzir os alunos a produzirem para o órgão laboratorial, como também a pensarem, “pedagogicamente”, a organização do trabalho de produção da notícia, por considerar o jornal-laboratório como um produto elaborado a partir de um olhar acadêmico. Para a professora, mais do que simplesmente produzir, escrever, o aluno de jornalismo deveria ter como objetivo a busca pela experimentação dos processos de produção jornalística, e “vivenciar todos os acertos e desacertos possíveis, aprender a negociar em uma organização jornalística”

⁹⁷ “Outras linguagens” a que se refere à professora, não está diretamente relacionado ao conceito de multimodalidade de gêneros, termo empregado quando se trata de gêneros formado por várias semioses, sobretudo com as novas tecnologias. Segundo pudemos compreender, trata-se da possibilidade de o aluno experimentar uma linguagem de outro campo da comunicação humana, como o da literatura.

(MARQUES, 2008). A autora até reconhece que essa não é a expectativa dos alunos, que esperam, na disciplina, produzir textos para serem publicados, acreditando ser o único objetivo do órgão laboratorial.

Sua proposta pedagógica consiste exatamente em conciliar os anseios dos alunos com o estudo de teorias ligadas ao jornalismo e à administração e organização da produção. Embora a parte organizacional esteja presente desde o início dos trabalhos do *Campus*, em 1970, a autora afirma que, com essa nova proposta, a organização ganhou *status* de tema para reflexão de alunos e professores. A cada edição⁹⁸, abre-se espaço para refletir o processo produtivo do jornal, buscando (re)ver itens básicos que compuseram o material a ser veiculado: o cumprimento de metas e prazos, as condições da manchete escolhida, a seleção das fotos, o objetivo a alcançar com a linha editorial, o projeto gráfico etc. Itens a serem considerados sob o viés dos aspectos teóricos. Assim a autora justifica a necessidade de aliar teoria e prática:

O objetivo de trabalhar com estes conceitos, ao abrigo dos referenciais teóricos, é permitir aos alunos compreender como funciona a estrutura interna do campo jornalístico – qual o capital dos agentes desta organização, qual a mobilidade – e o relacionamento deste com os outros campos. Tomada de Bourdieu, a noção de campo sustenta, também, a estrutura didática para o ensino das rotinas de produção jornalística na redação do laboratório (MARQUES, 2008).

A afirmação entra em convergência com o que apontamos no segundo capítulo sobre a relação entre o campo jornalístico e seus agentes. Essa relação ocorre tanto interna quanto externamente (com agentes de outros campos). Trata-se de uma relação econômica, sobretudo com anunciantes e leitores, que permite o agente do campo jornalístico conhecer algumas das peculiaridades de outros campos, influenciando no processo narrativo do jornalismo, consolidando um “espaço de troca de capital simbólico e de produção de sentidos” (MARQUES, 2008). Segundo a autora, um dos conflitos recorrentes no *Campus* foi a insubordinação entre os jovens jornalistas. Para ela, não poderia ser diferente certo desrespeito à autoridade, pois se tratava de alunos, e era difícil a eles serem avaliados pelos próprios pares. Tentar criar uma consciência de que o jornal era produto de responsabilidade de todos e observar atentamente a relação de trabalho, inculcando a ideia de que o produto jornalístico é resultado da capacidade de

⁹⁸ Importante destacar que as edições no *Campus* têm um intervalo de 15 dias entre uma e outra. Já no *Matéria Prima (MP)* é semanal.

diálogo e negociação, fez parte do rol de soluções adotadas por Marques na disciplina. “O produto *Campus*, com uma narrativa definida em um projeto editorial coletivo, é também analisado a partir dos processos de produção, das disputas – e negociações – dos agentes dentro do campo” (MARQUES, 2008). Parece mesmo que a tônica do trabalho no *Campus*, enquanto esteve à frente da disciplina, perpassou pela necessidade de definir as regras de funcionamento do jornal-laboratório e os papéis a serem desempenhados pelos alunos, buscando levá-los à compreensão dos mecanismos do campo e de como se inserirem nele. Percebemos, portanto, que há um referencial teórico na retaguarda das ações efetuadas pelos alunos, a fim de exigir-lhes a reflexão dos processos de produção do jornal-laboratório.

Num último momento⁹⁹, estabelecemos contato pessoal com a professora Márcia Marques na tentativa de coletar mais informações sobre o jornal-laboratório da UnB. Acabamos por descobrir que a professora estava à frente da versão *online* do jornal, que antes era apenas uma editoria da versão impressa. Atualmente é a disciplina *Campus I*, do quinto semestre do curso, portanto, antecedendo o *Campus II*, a versão impressa, ministrada no sexto período do curso. Segundo a professora, essa pequena reformulação intenciona permitir que o aluno conheça o trabalho de apuração jornalística na primeira disciplina do *Campus*, pois são dez edições, em um sistema de rodízio nas várias editorias. Ao final de cada edição, há um momento de reflexão e avaliação do trabalho realizado. Assim, a professora diz acreditar que os alunos possuem melhor preparo para enfrentar o *Campus II*. Na divisão de tarefas, a professora Márcia Marques está à frente do *Campus I* e o professor Solano Nascimento, do *Campus II*.

Não é difícil notar que houve de nossa parte certa insistência em conhecer um pouco mais a realidade do jornal-laboratório da Universidade de Brasília. Junto à justificativa supracitada de que gostaríamos de conhecer um dos primeiros órgãos laboratoriais do país, vem o fato de que se trata de curso de instituição pública, realidade diferente da maioria dos jornais que passamos a conhecer e do próprio que investigamos. Assim procuramos uma oportunidade de entrevistar o professor Solano Nascimento¹⁰⁰ sobre os trabalhos no *Campus II*. De maneira geral, essa conversa nos permitiu saber que, por se tratar de instituição pública, os alunos têm mais disponibilidade de tempo quando passam pelo jornal-laboratório, o que implica um

⁹⁹ Conversa nas dependências do jornal *Campus*, na UnB, em 31/03/2009.

¹⁰⁰ Conversa nas dependências do jornal *Campus*, na UnB, em 09/04/2009.

contato maior com a redação, colegas de turma, professores, vivenciando de forma mais intensa o exercício da produção jornalística, além de não haver restrição orçamentária, bastando licitação pública para conhecer a gráfica que ficará responsável pela edição do jornal. Realidade diferente da maioria das instituições de ensino privado, que conta com orçamento restrito, ainda mais quando não se trata de produto que visa lucro. Segundo o professor Solano, o Campus II possui uma tradição de anos em que há autonomia por parte dos alunos para tomar as decisões que cabem ao funcionamento do órgão laboratorial. Com exceção do nome e o número de edições do *Campus*, tudo pode ser modificado pela turma que a cada semestre chega para fazer a disciplina. Quando perguntamos sobre linha editorial, o professor ponderou que não havia como traçar um perfil para o *Campus*, justamente pela autonomia com que cada grupo decide a temática a ser tratada. Ele cobra dos alunos que não façam o que é factual, de caráter noticioso, pois a dinâmica temporal é outra em relação ao jornalismo diário. Espera deles, pelo tempo disponível que possuem para o exercício jornalístico, reportagens que aprofundem o assunto, numa visão bastante crítica da realidade. Ainda assim, não existe linha editorial definida. A autonomia que cabe aos alunos permite-lhes fazer um trabalho no modelo dos grandes jornais ou experimentações que fogem um pouco da realidade da grande imprensa, no que denominou de “processo criativo”. Para o professor:

Teoricamente, depende do que os alunos querem fazer a cada semestre. Se os alunos quiserem fazer um projeto igual ao da Folha [de SP], eles irão fazer. Mas o que eu acho que na prática o que tem ocorrido é que tem um pouquinho das duas coisas. Eles fazem uma pesquisa, eles não fazem o projeto editorial do nada. Uma pesquisa em que eles ouvem o público, eles entrevistam pessoas, fazem questionário. Eles analisam os outros concorrentes de dentro e de fora da UnB (LOPES, 09/04/2009).

Essa autonomia – a liberdade de escolha e de trabalho – parece interferir na presença de alguns gêneros jornalísticos. Pela resposta do professor, a turma, ao definir a temática e a condução dos trabalhos, acaba por decidir pela presença e ausência de alguns gêneros. Isso significa que, diferentemente do que ocorre no *MP* – com editorias e gêneros fixos – no *Campus* há uma flexibilidade entre a informação e opinião, podendo prevalecer um ou outro de acordo com as escolhas do grupo. Para exemplificar, o

professor relatou que no último semestre de 2008, houve apenas espaço de opinião para um artigo escrito por um representante da comunidade externa, uma espécie de colaborador. Para a edição seguinte, a primeira de 2009, a opinião viria de forma mais contundente, partindo dos próprios alunos-jornalistas. Pelo projeto editorial, faria parte da edição um editorial opinativo, um artigo de opinião, uma coluna de esporte com comentário de aluno e até charges e tiras.

Como não se trata de um jornal com gêneros fixos, perguntamos ao professor de que forma os alunos tomam conhecimento das características dos gêneros mais comuns do impresso. Esta foi sua resposta:

Em disciplinas anteriores ao sexto semestre. Eles têm o *Campus online* no semestre anterior, e antes eles têm disciplinas que lidam com a linguagem jornalística e disciplinas que lidam com as técnicas jornalísticas. E ainda tem a disciplina neste semestre, Oficina de texto, que inclusive trabalha com poesia, mas passam por vários gêneros. Então, já chegam neste semestre com conhecimento. Alguns gostam mais, outros menos (LOPES, 09/04/2009).

Outro contato que mantivemos em Brasília foi com o professor Renato Ferraz¹⁰¹, responsável pelo jornal-laboratório *Esquina*, do Centro Universitário de Brasília, o Uniceub. Depois do curso de Comunicação Social da UnB, o do Uniceub é o mais antigo do Distrito Federal, e pelas conversas estabelecidas, descobrimos que alguns dos professores informantes se formaram nessa Instituição. O *Esquina* é jornal-laboratório ministrado no sexto semestre do curso, com três edições por turma (o curso é matutino e noturno). Igualmente a outros órgãos laboratoriais, não possui uma linha editorial definida. Segundo o professor, a escolha temática é feita pelos alunos, porque “o dono do jornal-laboratório são os alunos”. Para ele, é importante conceder essa liberdade para que possam experimentar. Ele afirmou sempre reforçar junto ao grupo que, quando chegarem ao mercado de trabalho, todos terão de se sujeitar às regras do mercado, às coerções próprias da profissão. A única restrição a essa autonomia que confere aos grupos que chegam para o trabalho no *Esquina* é quanto à política partidária. Quando perguntamos sobre a linha editorial do jornal, o professor Renato Ferraz assim respondeu:

¹⁰¹ Conversa estabelecida nas dependências do *Correio Braziliense*, em 30/03/2009.

Sempre pergunto aos alunos o que eles querem com o jornal. É para mostrar para a família, para o namorado ou a namorada? Depois de uma reflexão com eles, chega-se ao entendimento de que o jornal-laboratório tem seu papel social, sua função social. Por exemplo, certa vez fizemos a cobertura dos problemas de infraestrutura de um lugar aqui chamado de Itapoã, uma invasão que começou há mais ou menos dez anos. Fomos lá, denunciemos os problemas, falamos com autoridades. Fizemos a edição do jornal e distribuimos para a comunidade, para que se sentisse representada, defendida. Por isso que acreditamos muito nesse papel social. Não há uma linha editorial clara (FERRAZ, 03/04/2009).

Mesmo sem linha editorial definida, o trabalho na disciplina procura obedecer a uma “carta de princípios”, cujo foco é a busca pela informação sem partidarismo, sem preconceitos, primando pela democracia e pelos interesses da sociedade. O professor chegou a exemplificar a liberdade que os alunos têm na condução dos trabalhos. Uma equipe elegeram-se como assunto em uma das edições do jornal, para tratar das expectativas e ansiedades em relação ao mercado de trabalho, e o que deles poderia ser exigido no exercício da profissão: as regras de convivência social, a preparação do currículo, a dificuldade do recém-graduado no ritmo de trabalho etc.

Sobre seguir o modelo dos grandes jornais, o professor informou que possui vinte e dois anos de jornalismo, dezesseis no principal jornal impresso de Brasília. Nem por isso, para ele, o jornal-laboratório deve engessar-se para “adestrar” os alunos à dinâmica das empresas jornalísticas. Ele diz que a tendência das equipes é repetir o formato “jornalão”, com todas as editorias que lhe cabem. Mas procura instigar os alunos a experimentarem, a fazer o diferente, pois a própria instituição permite fugir ao convencional, podendo tratar de assuntos internos e externos à comunidade acadêmica. O que confirma com o seguinte relato:

Lembro-me que uma vez passamos vinte e quatro horas na rodoviária. Cada um passava uma hora lá. Cinco horas da manhã já tinha alguém. No final, das vinte e quatro horas saiu um belo de um material. Quanto à inovação, eu finjo que proponho. Não digo a eles “vamos inovar”. Quando alguém dá uma ideia, procuro estimular a turma, dizendo a eles “por que não vamos atrás disso?”. Eu pergunto a eles por que todos os jornais são parecidos (FERRAZ, 03/04/2009).

Comparando as respostas dos professores Ferraz (Uniceub) e Costa (UEL), percebemos semelhanças quanto ao discurso de promover certa “liberdade” no trabalho de produção textual nos respectivos órgãos laboratoriais. Vale destacar, do conceito de *habitus* de Bourdieu, que os dois sujeitos, no papel de professores-editores de jornais-laboratório, reconhecem as reais necessidades dos alunos na preparação para o ingresso no mercado de trabalho e as coerções impostas pelo campo jornalístico. Porém, o agir desses professores, a partir da subjetividade, permite-lhes ultrapassar a simples reprodução do conjunto de conhecimento técnico na formação de seus alunos, abrindo espaço para a experimentação do novo, do que não necessariamente encontrarão no exercício profissional, mas que provavelmente contribuirá para pensar as possibilidades dentro da profissão. Mas e o que dizer da resposta, do professor Renato Ferraz, em relação aos gêneros textuais no jornal *Esquina*?

Sobre os gêneros textuais, o professor faz restrições quanto aos opinativos. Ele acredita que o leitor de um jornal-laboratório não está procurando por opinião. Confessou-nos que certa vez um aluno pediu para escrever crônica, assim que iniciaram os trabalhos nas disciplinas. Ele respondeu ao aluno que crônica não é gênero para quem começa na profissão e que grandes cronistas tiveram que desempenhar a função de jornalistas antes de se consagrarem com o gênero. Para o professor, o aluno-jornalista tem que trabalhar com o chamado *hard news*¹⁰², quase que no estilo revista, pois há um tempo razoável de preparação. Como na maioria dos órgãos laboratoriais, a notícia, pelo seu caráter temporal, não é gênero presente nas edições do *Esquina*. A não ser se existir um caráter de exclusividade, algum fato não tratado pela mídia convencional. Sobre esse caráter de ineditismo no tratamento do conteúdo jornalístico até exemplificou:

A gente descobriu que a Polícia Militar desviava dinheiro na compra de automóveis. Aquilo era notícia que ninguém sabia. Agora, não adianta dizer que ontem o deputado X teve de demitir sua empregada porque descobriram que ele pagava a funcionária com dinheiro da Câmara. Esse tipo de assunto não entra pela questão temporal. Quanto aos opinativos, eu evito, pois tão cedo eles não vão trabalhar com opinião. Pouquíssimos vão para opinião, e ainda assim, mais em final de carreira. Eu quero desenvolver habilidades que sejam relevantes para eles de

¹⁰² “No jornalismo, a expressão de origem inglesa designa uma linha editorial especializada em notícias e coberturas mais complexas e densas, como as de fatos econômicos e políticos, bem como a sua contextualização, análise e projeções”. Disponível em: <<http://www.politicaparapoliticos.com.br>>. Acesso em: 14/04/2009.

forma imediata, que é a apuração rigorosa, apuração de todos os lados, um texto conciso e claro (FERRAZ, 03/04/2009).

Diante da limitação aos informativos para o trabalho de produção jornalística, perguntamos ao professor Renato Ferraz em que momento do curso os alunos teriam contato com os gêneros opinativos. A resposta em quase nada diferiu da do professor Solano Nascimento, da UnB. Os alunos, em outras disciplinas, aprendem os diversos gêneros, até mesmo aqueles que não são comuns ao campo jornalístico. Segundo o professor, caso permitisse, os alunos produziram algo mais literário para o *Esquina*. Mas a sua preocupação com o mercado exige outra postura e a construção de um perfil mais voltado para a realidade atual das empresas jornalísticas. Como editor do jornal em que trabalha, ele mostra conhecer a discussão atual acerca da formação do jornalista e da obrigatoriedade do diploma. “Se as faculdades estão formando certo, se estão formando errado, já se vão quarenta anos e não teve uma revisão dos parâmetros curriculares. E isso tem que ser feito realmente”. O professor diz acreditar que sua experiência de “fechador” de alguns cadernos do *Correio Braziliense* o credenciou para ser convidado a dar aula, especificamente, à frente de um jornal-laboratório.

Além dos cursos de Comunicação Social mais antigos de Brasília (UnB, Uniceub e UCB), procuramos conhecer outro com história recente, implantando em decorrência da política de abertura de novas instituições de ensino superior, a partir de meados da década de 1990. O curso do IESB, Instituto de Ensino Superior de Brasília, praticamente tem o mesmo tempo de existência que o do Cesumar. Em entrevista, a professora Daniela Goulart¹⁰³, responsável pelo jornal-laboratório *Na Prática*, relatou-nos que, por algum tempo, houve certa confusão a quem se prestaria o órgão laboratorial, se ao corpo discente ou à própria instituição. Parece-nos que, independentemente da natureza da instituição de ensino (pública ou privada), há uma tendência por parte de reitores e diretores em acreditar que o jornal-laboratório pode ser mais um instrumento de propaganda da instituição. Tanto que, segundo a professora – e isso não deve ter acontecido apenas com o *Na Prática* – houve momentos de intervenção dos superiores em determinadas edições do jornal. Há uma versão *online* e outra impressa, ambas conduzidas em uma única disciplina, no quinto semestre do curso. Para a professora, o jornal-laboratório *Na Prática* é uma espécie de “divisor de águas” para os alunos, já que

¹⁰³ Conversa estabelecida na própria Faculdade, em 02/04/2009.

chegam para simular a realidade de produção jornalística. Porém, ela reconhece que a dinâmica do laboratório, devido a uma carga horária mínima e, sobretudo, a restrições orçamentárias, não satisfaz as necessidades de professores e alunos para uma produção textual mais consistente. Isso fica evidente na versão impressa do jornal, uma vez que cada aluno produz uma única matéria em todo o semestre. Ainda assim, a professora julga importantíssimo esse contato que o aluno tem com o processo de apuração jornalística. A versão *online* ainda permite a produção de um texto semanalmente.

A gente defende que nesse semestre o aluno fique só envolvido com isso. Independentemente de o aluno se tornar um jornalista, um repórter de jornal, ele tem que aprender a lógica da produção da notícia, que é identificar o que é notícia, o que é fato, como se relacionar, que fonte buscar, como fazer o trabalho de apuração, de elaboração e depois de edição (GOULART, 02/04/2009).

Segundo a professora, há algo bastante peculiar no ensino superior privado que o diferencia da realidade das instituições públicas: o nível dos alunos. Aliás, o desnível existente entre alunos de uma mesma turma parece não ser exceção no curso. Contar com turmas numerosas dificulta o atendimento individual e um melhor acompanhamento da produção realizada pelo aluno. Dessa forma, não é difícil uma postura meio “paternalista” por parte dos professores ao interferir na produção final dos alunos, para assim evitar erros e equívocos nas publicações. Cabe, portanto, aos professores, o papel de editores do *Na Prática*, mesmo que teoricamente seja função exercida por um dos alunos do grupo, o que não difere muito de outros órgãos laboratoriais. Na versão *online* do laboratório, existem nove editorias, com atividades executadas em uma espécie de rodízio. Parece ficar evidente que há a intenção de seguir o modelo dos grandes jornais impressos, que possuem praticamente o mesmo número de editorias. Tanto que ao perguntarmos à professora Daniela Goulart sobre em que o *Na Prática* procura inovar como órgão laboratorial. Essa foi sua resposta:

Eu quero acreditar que ele não inova muito. Acho que ele reproduz a questão dos princípios básicos da produção jornalística. Eu adoraria que os alunos chegassem com uma proposta, porque quem tem que inovar não é a instituição. A inovação tem que vir de uma turma, de um grupo que se apropria do veículo. Agora, eles têm que ser convincentes de que irão fazer uma coisa que faça sentido. Nós já tivemos em alguma

oportunidade, em algumas edições, matérias inovadoras, isso a cargo do repórter, que conseguiu dar um enfoque no texto, numa linha mais de jornalismo literário. Então, quando o aluno propõe, o espaço está aberto para ele. No geral, temos que fazer o arroz com feijão. Por quê? É muito difícil alçar voos, ter uma visão inovadora, pois como iremos inovar? Inovar em cima de quê? (GOULART, 02/04/2009).

Não podemos afirmar que há um consenso a respeito de uma inovação que professores-editores esperam de seus alunos, mas alguns de nossos informantes criam, como está explícito na resposta acima, expectativas para uma postura de maior iniciativa por parte dos aprendizes. Importante destacar que essa inovação passa por uma tentativa de os alunos arriscarem uma prática jornalística que fuja ao padrão de escrita objetiva, baseada nas técnicas que irão aplicar no cotidiano, pelo menos no início de carreira. Invariavelmente, no discurso de alguns professores informantes, “o fazer diferente” não tem outro sentido que não o de jornalismo literário. Como professores, defendemos que a sala de aula deve extrapolar a escrita para além de modelos de textos que não representam situações concretas de comunicação, na adoção de um processo interlocutivo, mediado pelo par mais experiente, o professor (GARCEZ, 1998) e como atividade discursiva que faça sentido ao aluno (CAMPS, 2006). E mais, entendendo o jornal-laboratório como simulacro do exercício profissional, compreendemos o seu funcionamento a partir da própria exigência do campo referencial, o jornalístico. Não queremos desconsiderar as características e peculiaridades dos órgãos laboratoriais citados em nosso trabalho. Alguns fatores como série do curso, suporte de veiculação, periodicidade, linha editorial (quando existe) etc. oferecem maior liberdade para práticas discursivas experimentais, que normalmente o jovem jornalista não teria no exercício da profissão. E muito menos preterimos a escola como espaço que permita certa autonomia aos alunos para uma aprendizagem não restrita às repetições de modelos, independentemente da área de formação. Só estamos trazendo a discussão, com base nos conceitos bourdieusianos, para uma realidade de escrita jornalística reservada a poucos mestres das palavras, com veio literário latente, já fazendo parte do seu *habitus*, e com reconhecimento dos próprios pares. Evidentemente, o próprio *habitus* permite ao agente “opor-se às forças campo” (BOURDIEU, 2004), mas é uma oposição que se dá a partir do momento que se conhecem as características do campo, o que não acontece com um aprendiz de jornalista.

A própria professora Daniela Goulart acaba ponderando, ao sair em defesa dos alunos e reconhecer os limites a que são submetidos em termos de produção. Para ela, não existe outra opção a não ser conduzir a disciplina sem criar muitas expectativas para a melhor qualidade para os textos produzidos. Ela lembra que na sua época de faculdade houve espaço para muita experimentação, mas sem o necessário acompanhamento docente, o que acarretou em déficit de informações quando chegou ao mercado de trabalho. Por isso, afirma que hoje o mercado não tem mais como esperar o recém-formado adaptar-se à dinâmica das redações. Assim, o trabalho que ela desenvolve procura focar justamente os conhecimentos necessários para que o aluno tenha o mínimo de traquejo no exercício da profissão. Por fim, diz acreditar que mesmo o aluno ingressando no mercado para trabalhar em assessoria de imprensa, ele tem que saber como pensa um repórter e a lógica da produção da notícia.

5.3 O jornal-laboratório *Matéria Prima*

O jornal-laboratório *Matéria Prima* faz parte da matriz curricular dos estudantes de Jornalismo do Centro Universitário de Maringá – CESUMAR, desde 2000. De lá para cá, houve algumas mudanças em seu projeto inicial, justificadas pela implantação de nova matriz curricular para o curso. Essas mudanças não dizem respeito necessariamente à estrutura do órgão laboratorial, nem mesmo ao procedimento interativo adotado pela professora-editora na curta história de trabalho à frente do *MP*. Primeiramente, o jornal foi implantado como instrumento didático-pedagógico a serviço de duas das disciplinas do 3º ano, na primeira matriz curricular: Técnica de Reportagem, Entrevista e Pesquisa Jornalística II e Preparação e Revisão de Originais¹⁰⁴, com carga horária anual de 80 horas/aula cada.

Por fazer parte do corpo docente do curso de Comunicação Social do Cesumar, na habilitação em Jornalismo, tivemos alguma participação na reelaboração do projeto pedagógico e na formulação da matriz curricular do curso, ambos implantados em 2007, portanto, durante o percurso investigativo. Houve na ocasião, sobretudo da parte dos

¹⁰⁴ A disciplina Preparação e Revisão de originais passou a não fazer mais sentido, com o advento da informática. Do processo manual para o eletrônico, o que a professora-editora fez para não descumprir a ementa da disciplina: a correção do texto passou a ser em sala de aula, mas com os mesmos sinais gráficos utilizados na revisão dos textos na era pré-informática.

professores com formação na área jornalística, uma intenção de conferir ao acadêmico o contato com disciplinas específicas já no primeiro ano de formação. As mudanças eliminaram disciplinas genéricas que poderiam pertencer a outros cursos das ciências sociais e humanas e inseriram disciplinas mais voltadas para a área da comunicação, num claro objetivo de contemplar as determinações das DCN (BRASIL, 2002). Passaram a figurar, na série inicial, disciplinas como sociologia, filosofia e metodologia de pesquisa, com convergência para a área da comunicação, só para citar algumas. Houve deslocamento do jornal-laboratório, do 3º ano para o 2º. E para o 1º ano, foi criada a disciplina de Redação Jornalística, talvez a mudança mais significativa, pois até então não existia disciplina específica para o tratamento da linguagem jornalística, visando teoria e prática, já no primeiro ano de curso. A intenção, segundo os elaboradores da matriz, é fazer o acadêmico familiarizar-se com a linguagem jornalística e o seu padrão de escrita já nos primeiros instantes da formação, o que não ocorria na vigência da matriz anterior. Dessa forma, o *Matéria Prima* transformou-se em jornal-laboratório de uma única disciplina, Técnica de Reportagem, com 160 horas/aula (quatro horas semanais). Segundo a professora-editora, os alunos têm, neste momento, a oportunidade de assumir a postura de jornalistas, na prática com a linguagem, no contato com os gêneros jornalísticos e com o leitor.

Como proposta didática, desde sua implantação, os alunos precisam cumprir várias funções pertinentes à profissão (editor, editorialista, repórter, entrevistador, cronista, crítico, comentarista, articulista, colunista, e, eventualmente, fotógrafo) e são avaliados na disciplina pelo desempenho nessas atividades¹⁰⁵. Na nova matriz, em vez de tratarem de informações gerais, o que acontecia nas temporadas anteriores, foi implantada a editoria “Meu Bairro”, em que, a cada edição, alunos devem produzir textos sobre um bairro de Maringá. Essa mudança está em convergência com que sinaliza Vieira Jr (2002), ao afirmar a necessidade de valorização dos temas regionais e locais pelos jornais-laboratório. A veiculação, por questões financeiras, dá-se pelo meio eletrônico, no caso, a internet. Aliás, de acordo com a professora-editora, o jornal-laboratório poderia até correr o risco de ficar no papel, nesse caso, só como projeto de disciplinas. A internet foi a solução encontrada para tornar viável a produção e

¹⁰⁵ Também a avaliação mudou com a nova matriz. Além da nota, o aluno recebe um conceito, de fraco a ótimo, para cada item das pautas e textos. Segundo a professora-editora, isso corrige distorções, já que, por exemplo, um título tecnicamente correto não significava bom ou ótimo, e ainda assim, pelo critério anterior, obtinha nota máxima, o que não correspondia ao ideal.

circulação de uma edição semanal. Procedimento que, dessa vez, diverge do que afirma Vieira Jr, justamente pelo *MP* não ser veiculado no formato impresso:

É na distribuição que ele [o aluno] tem um contato direto com o leitor. Esse corpo-a-corpo o ajuda no direcionamento de uma pauta, a observar os erros cometidos na produção de uma matéria, como também cria novas fontes de informação. Ao distribuir o exemplar do jornal-laboratório o aluno passa a ter uma visão mais abrangente do que pensa o público leitor. O professor responsável pelo projeto laboratorial pode usar a distribuição como uma tarefa na produção e difusão do jornal-laboratório (VIEIRA JR, 2002, p. 102).

Talvez por ser veiculado eletronicamente, o jornal-laboratório *Matéria Prima* não tenha deixado de “circular” uma única edição – com exceção de feriados, recessos e férias acadêmicos etc. Quando há chance de abordar algum tema fora das áreas contempladas pelo jornal, espaços alternativos são criados. Conforme a professora, no caso do *MP* é até mais fácil, porque independe de custos adicionais.

De acordo com relatos da professora-editora, na sua formação universitária existiam também as disciplinas de Técnica de Reportagem. Os alunos produziam os textos esporadicamente e só depois o professor os categorizava como sendo texto de um gênero informativo ou opinativo, e, ainda assim, conforme seu relato, sem muita precisão no que afirmava. Conhecer um pouco mais os gêneros opinativos ocorreu só depois de ingressar em uma redação de jornal. Vemos, dessa forma, que sua atividade docente deve-se basicamente à consciência que criou da importância de oferecer ao aprendiz de jornalista uma prática que ela mesma não teve durante sua formação e que só adquiriu no exercício da profissão em redações de jornais impressos. Em relação à quantidade de edições, segundo a professora-editora, o *MP* vai além do que é exigido dos cursos de Comunicação Social pelo MEC. Há uma exigência mínima de oito edições/publicações experimentais, entre jornais, revistas, boletins etc. durante o curso. Só o *MP* confere aos alunos a oportunidade de trabalharem em trinta e quatro edições. Sem contar que, na matriz, ainda existem outras duas disciplinas em que os alunos produzem textos para o impresso.

Segue quadro das funções¹⁰⁶ que devem ser exercidas, em sistema de rodízio,

¹⁰⁶ Com a nova matriz curricular, de 2007, para o curso, houve alteração no rol de funções e de gêneros jornalísticos em relação ao projeto inicial do jornal *Matéria Prima*, de 2000.

pelos alunos do 2º ano do curso, em cada uma das edições do *MP*, já com a indicação (em negrito) do gênero textual que cabe a cada função:

1	Editor	Um aluno fica responsável pela organização da edição e pelo editorial descritivo .
2	Cronista	Um aluno fica encarregado de produzir a crônica da edição.
3	Crítico	Um aluno fica encarregado de produzir a crítica de mídia da edição.
4	Articulista	Um aluno fica responsável pelo artigo de opinião .
5	Repórter	Dois alunos ficam responsáveis pela reportagem .
6	Repórter/ Entrevistador	Um aluno encarrega-se da entrevista .
7	Repórter Geral/Bairro ¹⁰⁷	De dois a quatro alunos ficam encarregados de produzir textos sobre bairros de Maringá.

Quadro 12: as funções do jornal-laboratório *Matéria Prima*. Fonte: Projeto do Jornal-laboratório *MP* (2009, p. 6).

De acordo com a proposta pedagógica¹⁰⁸, o jornal-laboratório *MP* busca envolver os alunos na cobertura e análise de todos os temas que afetam diretamente o seu dia-a-dia e tenham relação com a cidade, estado ou país, observando a aplicação da técnica jornalística, porém, não se esquecendo da criticidade e do compromisso social. Não é possível falar em linha editorial para o *MP*, nos moldes dos jornais impressos convencionais ou mesmo de outros veículos de comunicação, cujos assuntos são tratados de acordo com interesses institucionais, comerciais ou políticos. Para a professora-editora, uma linha editorial não caberia pelas características do próprio órgão-laboratorial e pela superficialidade dos textos, já que se trata de produção de acadêmicos, aprendizes da escrita jornalística. Em suas palavras¹⁰⁹:

Há uma divergência muito grande de pontos de vista entre os que fazem o *MP*. E isso oscila sempre com a entrada de uma nova turma. Todos os textos, exceto a crítica de mídia, são assinados, justamente por conta dessa divergência muito grande de opiniões. Ao mesmo tempo, não posso censurar textos só porque não concordo com o conteúdo. Por conta disso, é difícil estabelecer uma linha editorial muito clara. São as primeiras experiências de texto jornalístico desses alunos e, portanto, ainda muito superficiais.

¹⁰⁷ Já explicamos no capítulo 2 que, embora não caiba o factual, a editoria “Meu Bairro” traz, nos textos, algo de caráter mais noticioso.

¹⁰⁸ Trata-se do projeto de ensino que orienta os trabalhos no jornal-laboratório.

¹⁰⁹ Resposta concedida em 29/11/08, via correio eletrônico.

Sobre divergência de opiniões dentro do *MP*, destacamos a dos alunos a respeito das práticas de linguagem realizadas no jornal-laboratório. Das diferentes vozes que aqui reproduzimos, não havia outra que pudesse melhor avaliar o papel do *Matéria Prima* para a formação dos jornalista: a dos próprios estudantes envolvidos no processo. Ao final dos trabalhos no ano de 2009, lançamos aos acadêmicos a seguinte pergunta: *Você defende a ideia de que um jornal-laboratório deve mesmo espelhar-se na prática jornalística dos profissionais da área ou deve ser espaço de experimentação até de outros gêneros, de outro estilo de linguagem?* Essa pergunta surgiu das reflexões que já fazíamos a partir dos relatos de experiência com órgãos laboratoriais e das entrevistas realizadas com professores-editores e da consequente divergência de opiniões entre os que defenderam claramente os trabalhos no órgão laboratorial nos moldes do exercício jornalístico e os que sinalizaram para a oportunidade de fazer os alunos experimentarem, errarem, buscarem o diferente. Reproduzimos algumas das respostas dos alunos e que refletem essa divergência de opinião.

1. “Deve mesmo espelhar-se na prática jornalística dos profissionais da área. Até porque experimentação nunca foi negada e a internet nos oferece esse recurso.”

2. “Defendo a ideia de que um jornal-laboratório deve sim ter na prática o que realmente acontece em uma redação de um jornal. Claro que com uma frequência de escrita bem mais folgada.”

3. “Um bom jornal-laboratório deve ter um equilíbrio entre a prática jornalística e a experimentação de outros gêneros. Essa mistura de atividades possibilita ao aluno despertar suas afinidades e interesses. É fundamental conhecer e praticar o dia-a-dia das redações, mas é importante também ir além do que acontece diariamente. Defendo a ideia de um equilíbrio entre prática diária e a experimentação.”

4. “Acredito que podem ser os dois. É importante ter prazos, cumprir regras, seguir uma linha editorial para que a aproximação de uma Redação seja mais fiel. No entanto, é muito bom poder mostrar as variadas formas de escrita de cada um. O jornalismo muitas vezes poda a criatividade valendo-se do informativo básico e esquece que a maneira de escrever pode tomar outras formas. Então é uma oportunidade de mostrar e até mesmo de conhecer quais são as habilidades que cada um possui com a escrita.”

5. “As duas coisas. O jornal-laboratório deve dar a ideia do que é o cotidiano da profissão ao aluno, mas sem esquecer que mesmo assim, ainda estamos na universidade, espaço para aprender e errar. Ou seja, é bacana também a liberdade e espontaneidade que a faculdade permite, pois nos deixa próximos da profissão, mas também mantém o espírito e as características do “ainda estou aprendendo.”

6. “O jornal-laboratório existe para experimentação. É claro que nos concentramos mais na prática dos jornalistas profissionais, mas acho que esse é o espaço para poder desenvolver o gosto de cada um, e quem sabe, até um novo gênero.”

7. “Acredito que deva espelhar-se na prática jornalística dos profissionais da área. Poderia até mesmo dar um espaço para outros gêneros, mas sairia da proposta e do objetivo que o *MP* deseja alcançar. Gosto da maneira como ele é feito.”

8. “Laboratório é um lugar para experimentos. O jornal-laboratório deve testar a capacidade do estudante em todos os sentidos, como edição, opinião e trabalho em equipe. O último é o mais importante.”

Os alunos das respostas 1 e 2 são categóricos em afirmar que um jornal-laboratório deve funcionar nos moldes da rotina jornalística. Podemos afirmar que o *habitus* desses alunos forma-se por forte influência das próprias coerções do campo reproduzidas na atividade de ensino da professora-editora, uma vez que a própria dinâmica adotada no jornal-laboratório, com gêneros fixos, captação e divulgação de informações, prazos para entrega, representou o que supostamente enfrentarão no exercício profissional. É possível afirmar que esses alunos mostram preocupação com uma formação que garanta a eles o desempenho necessário na prática jornalística.

Para os alunos das respostas 3, 4, 5 e 6 um órgão laboratorial deve procurar o equilíbrio entre reproduzir a prática dos profissionais da área e abrir espaço para experimentação. As respostas refletem um grau de consciência da importância de assimilarem as características de trabalho e dos próprios gêneros do impresso, porém, reconhecem a necessidade de uma produção que ultrapasse as restrições impostas pela prática jornalística diária. O aluno da resposta 3 chega a afirmar que um órgão laboratorial de qualidade deve primar pelo equilíbrio entre ensinar a rotina e permitir a experimentação. Na resposta 4, o aluno assume uma postura crítica, ao reproduzir o discurso de que a linguagem jornalística “poda” a criatividade. O da resposta 5

reconhece que faz parte de um universo de aprendizagem, que permite conhecer a escrita nos moldes da realidade da profissão, mas como aprendiz tem a liberdade de errar para aprender. Em 6, existe até a “sugestão” de trabalho com outros gêneros que não os jornalísticos.

Essas quatro respostas permitem-nos recorrer a algumas reflexões (capítulo 2) de Bakhtin e Bourdieu, que tratam, respectivamente, da “consciência individual constituída no meio social” e do sujeito não ser “alienado, produto de uma estrutura mecânica sem relação com seu contexto sócio-histórico, mas também não é autoconsciente e livre de coerções”. O discurso das quatro respostas corrobora com o que Bourdieu (1997) afirma sobre a lógica do mercado e a adaptação ao campo, quando reconhece que são os jovens jornalistas os mais propensos a se oporem a princípios, valores e exigências do campo em que vão atuar.

Curiosamente, o aluno da resposta 7 defende os trabalhos no jornal-laboratório nos moldes da prática jornalística profissional, mas chega a sugerir a produção textual a partir de outros gêneros, ponderando, em seguida, que a sugestão não corresponderia aos objetivos propostos para o jornal-laboratório. Já na resposta 8, parece haver a defesa declarada de que um jornal-laboratório é o espaço para experiências.

O jornal *MP* procura tratar tanto de assuntos locais, o que é comum a um jornal de pequeno porte e de um público-leitor ainda limitado, como também assuntos mais gerais, para poder atrair um maior número de leitores. Como descrito acima, são vários os gêneros a serviço das funções a serem exercidas no Jornal *MP*, em uma tentativa de aproximação à realidade de um jornal impresso. No capítulo 3, conhecemos os gêneros textuais que entram na composição do jornal *Matéria Prima*, disponíveis para o processo de apropriação por parte dos alunos-jornalistas, com as características e funcionalidade de cada um.

A partir dos relatos de experiência, das entrevistas com professores-editores e do diálogo pesquisador e professora-editora do *MP*, procuramos evidenciar características e particularidades de jornais-laboratório em alguns cursos. O que expusemos até agora parece demonstrar a relevância dessa ferramenta na formação jornalística, não apenas pela sua presença obrigatória a partir da proibição do estágio, mas também por seu papel didático-pedagógico, ao auxiliar o professor no processo de mediação dos gêneros e na prática jornalística que insere o aprendiz em seu futuro campo de atuação. Quanto ao *Matéria Prima*, buscamos conhecê-lo, evidenciando

algumas de suas características e o seu funcionamento como disciplina prática. Destaque para a mudança na matriz, antecipando do 3º para o 2º ano o contato dos alunos com a simulação da prática jornalística, ponto diferencial em relação a alguns dos jornais-laboratórios que passamos a conhecer a partir dos relatos de experiência e das entrevistas realizadas com professores-editores.

5.4 Considerações acerca do papel do jornal-laboratório para a formação jornalística

O conceito de representação, no quadro do Interacionismo Sociodiscursivo, vem ocupando espaço nas pesquisas que focam a formação de professores. Não é o caso de nossa investigação, mas nem por isso o conceito perde seu valor, quando estamos diante de sujeitos em interação e que propiciam o aprendizado a partir de atividades coletivas e ações individuais. O contato que tivemos com professores-editores de jornais-laboratório permitiu-nos conhecer, em parte, a avaliação que esses agentes do ensino e aprendizagem de formação específica possuem desse instrumento didático-pedagógico a serviço de suas ações, também, de linguagem. A avaliação da imprescindibilidade do jornal-laboratório e de seu papel na formação dos jornalistas deu-se com base nas reflexões que empreendemos do conjunto de informações que obtivemos nos relatos de experiência e do ponto de vista dos próprios professores-editores que pudemos entrever nas respostas ao questionário.

Apesar das diferentes experiências relatadas com órgãos laboratoriais, percebermos que os autores, no geral, marcaram a importância da ferramenta no processo de ensino e aprendizagem da linguagem jornalística e de apropriação dos gêneros textuais. Praticamente em todas as conversas que mantivemos com os professores responsáveis por jornais-laboratório, impressos ou *online*, procuramos lançar duas questões que julgamos fundamentais no percurso, com pequena variação e/ou adaptação ao interlocutor. Aliás, em alguns momentos, transformamos as duas perguntas em uma só, por estarem relacionadas com as expectativas dos professores nos trabalhos realizados junto aos alunos-jornalistas: i) Em que o jornal-laboratório é suficiente para garantir ao aluno o conhecimento básico para a cobertura jornalística?; e ii) Sem o jornal-laboratório, a formação do aluno-jornalista seria a mesma?

No conjunto das conversas com os professores, via eletrônica e nos encontros agendados, obtivemos respostas bastante semelhantes, mesmo assim julgamos necessário destacá-las nesse contexto em que buscamos comprovar se o jornal-laboratório cumpre seu papel didático-pedagógico na formação dos futuros jornalistas. Vale lembrar que temos realidades distintas, faculdades públicas e privadas, com carga horária, projeto editorial, nível de conhecimento dos alunos, variando de uma instituição para outra.

O professor Osmani Costa (UEL) afirmou que o jornal-laboratório oferece aos alunos a preparação necessária para a prática diária do jornalismo impresso e que sem essa disciplina a formação do acadêmico estaria incompleta. Para ele, o órgão laboratorial tem exerce papel fundamental na formação que o aluno recebe ao longo do curso, ao ter a oportunidade de colocar em prática o conhecimento adquirido nas séries anteriores. Trata-se de uma disciplina que permite aos alunos refletirem sobre questões de comportamento, postura profissional, ética jornalística, relações de trabalho. Nas palavras de Costa, a inserção do jornal-laboratório na matriz do curso foi uma conquista dos alunos após a vigência de outras matrizes. Suas palavras finais foram de ratificação quanto à importância de um órgão laboratorial na formação profissional e de lamentação por ainda não existir em alguns cursos.

Para o professor Solano Nascimento (UnB), o jornal-laboratório *Campus* torna-se uma ferramenta pedagógica significativa em conjunto com as demais disciplinas da matriz curricular do curso. Sem o conhecimento adquirido nas disciplinas teóricas e nas outras práticas que antecedem a chegada do aluno no *Campus*, segundo o professor, o resultado poderia ser abaixo do esperado. O jornal tem sua relevância também pelo fato de ser a primeira vez que o aluno tem seu nome impresso nas páginas do jornal, por uma matéria produzida, ou fotografia estampada, ou uma página editada, conferindo-lhe a responsabilidade pelo trabalho realizado, e, ao mesmo tempo, a satisfação de ver o fruto de seus conhecimentos adquiridos. Ele ponderou que alguns poucos alunos se destacam no curso e poderiam até ficar sem a experiência da prática jornalística do jornal impresso, mas a maioria teria problemas indo diretamente para o mercado sem passar por uma disciplina específica, porque disse acreditar “que eles crescem muito com o processo”.

Já o professor Renato Ferraz (Uniceub) destacou não só a importância do *Esquina* na formação dos alunos, como a necessidade de mais horas aulas para o

desenvolvimento de melhores trabalhos. Ressaltamos que se trata de curso privado, diferentemente do que ocorre nas universidades públicas, em que os alunos possuem carga horária maior, muitas vezes cursando a disciplina laboratório com maior disponibilidade de tempo e espaço. Numa visão mais de mercado, por viver isso pessoalmente como editor de um jornal impresso de grande circulação em Brasília, Ferraz considera indispensável o trabalho experimental na faculdade. Nas palavras do professor, “não pode deixar de existir o jornal-laboratório. Sem ele, o aluno sai mal formado, até porque o jornal ainda é um dos grandes empregadores”. Em sua resposta, trouxe à tona uma discussão sobre o fim do impresso, por conta das novas tecnologias. Foi categórico ao afirmar que as empresas deverão passar por um processo de reformulação, implicando a diminuição dos números de exemplares diários, voltados mais para públicos específicos, e ainda assim sem focar a notícia em primeira mão, já publicada por veículos mais dinâmicos. Comentou da necessidade de o jornalismo impresso apegar-se à análise das causas e efeitos dos fatos noticiados. Em consequência disso, conforme o professor, muito provavelmente haverá mudanças também nos órgãos laboratoriais impressos.

A professora Daniela Goular (IESB) afirmou ser imprescindível a experiência dos alunos ao passar por um jornal-laboratório. Ela relatou que há, quase sempre, manifestação dos alunos a favor desse contato com a simulação da prática jornalística, o que se percebe no processo de amadurecimento por que passam na disciplina. Disse que ao longo dos anos em que está à frente do jornal, tem recebido retorno de alguns empregadores sobre o nível de preparação dos alunos. É enfática ao afirmar que sem essa experiência seria muito difícil para o aluno ter uma ideia das limitações e dificuldades de um repórter no exercício jornalístico, e que, por isso, o jornal-laboratório cumpre seu papel dentro da matriz do curso.

O professor Sérgio de Sá, da UCB, foi, talvez, o único dos que entrevistamos em Brasília a ponderar sobre a imprescindibilidade de um órgão laboratorial impresso na formação jornalística. Por um lado, ele asseverou que o jornal-laboratório só alcança seu objetivo dentro da matriz de um curso se houver disciplinas que preparem o aluno para o momento de encontro com a prática jornalística, isto é, o jornal não pode ser uma disciplina isolada dentro do curso. Por outro, também tem sua “desconfiança” em relação ao tempo de vida do impresso. Contou que em sua época de estudante, havia certo fetiche pelo jornalismo impresso, sobretudo, por ter o nome publicado nas páginas

do jornal, o que parecia conferir *status* à profissão. Mas hoje, como afirmou, não há mais esse “*glamour*”, pois com muita facilidade, e devido à internet, os alunos conseguem publicar seus textos assinados em *sites* e *blogs*. Nem por isso, segundo ele, deixa de haver estímulo para que se dediquem ao impresso, pois é espaço de experimentação da escrita jornalística, e os alunos obrigatoriamente têm de entender todo o processo de apuração dos fatos. Para ele, nunca é demais escrever. Sobre o processo de avaliação no órgão laboratorial, foi enfático: “Eu digo para eles [os alunos] que sou o diretor da redação, só que ao invés de serem demitidos, serão reprovados. A diferença para redação é que em vez de ir embora o aluno tem que voltar para fazer a disciplina de novo.”

Na sequência, temos quadros comparativos sobre os jornais-laboratório que passamos a conhecer tanto a partir dos relatos de experiências veiculados nos vários textos lidos, como também pelo diálogo *in loco* com alguns dos professores responsáveis por esses órgãos laboratoriais. A divisão em dois quadros justifica-se pelo método utilizado na captação das informações. O primeiro quadro traz o agrupamento de dados sobre os jornais-laboratório cujas experiências foram publicadas, a maioria em forma de artigos. Já o segundo, elaborado a partir das entrevistas estabelecidas com professores-editores via correio eletrônico e em seus locais de trabalho.

JORNAL-LABORATÓRIO	INSTITUIÇÃO DE ENSINO	SUPORTE	PRINCIPAL CARACTERÍSTICA
<i>Notícias do Jardim São Remo</i>	ECA-USP	impresso	voltado à comunidade que dá nome ao jornal
<i>Portal e Marco</i>	PUC-Minas	impresso	voltados à comunidade dos bairros e municípios vizinhos
<i>Página Aberta</i>	PUC-Campinas	impresso	presença de linha e de comissão editorial
<i>Impressão</i>	Unimep	impresso	presença de conselho editorial e de <i>ombudsman</i>
<i>Primeira Pauta</i>	IELUSC	impresso	organização do trabalho e da produção jornalística
<i>Semanário Digital</i>	Unifiam	<i>online</i>	adaptação às novas tecnologias

Quadro 13: jornais-laboratório e a principal característica de cada órgão dentro dos respectivos cursos e instituição.

É importante frisar que os jornais-laboratório cumprem a função de simular a realidade de produção jornalística, na tentativa de conferir aos alunos a oportunidade de conhecer, em parte, a dinâmica das redações de jornais, observando a organização do

trabalho em equipe e o respeito ao prazo de entrega dos textos. No quadro acima, a presença do item “principal característica” não é só fruto da escolha do pesquisador, a partir das leituras dos relatos, mas também do que os autores procuraram evidenciar sobre o órgão laboratorial e que pudesse marcar o perfil da ferramenta a serviço da disciplina e dos trabalhos de professores e alunos.

Já o quadro a seguir procura sintetizar as informações obtidas a partir das entrevistas agendadas com os professores-editores de jornais-laboratório.

JORNAL-LABORATÓRIO	INSTITUIÇÃO DE ENSINO	SUPORTE	PERÍODO DO CURSO	NÚMERO DE EDIÇÕES	GÊNEROS JORNALÍSTICOS
*	UEL	Impresso	sétimo semestre	duas a três	reportagem
<i>Campus I</i>	UnB	<i>online</i>	quinto semestre	dez	notícia e reportagem
<i>Campus II</i>	UnB	Impresso	sexto semestre	cinco	**
<i>Esquina</i>	Uniceub	Impresso	sexto semestre	três	reportagem
<i>Artefato</i>	UCB	Impresso	sexto semestre	quatro	reportagem
<i>Na prática</i>	IESB	<i>online</i>	quinto semestre	dezessete	notícia e reportagem
<i>Na prática</i>	IESB	Impresso	quinto semestre	quatro	reportagem

Quadro 14: jornais-laboratório cujos trabalhos conhecemos *in loco*.

* atualmente o grupo responsável pelo jornal-laboratório faz a escolha do nome

** a escolha dos gêneros fica por conta da turma que assume os trabalhos no jornal

Como podemos perceber, dois dos órgãos laboratoriais possuem não só a versão impressa como também fazem um trabalho de aproveitamento das novas tecnologias, com versão *online*, implicando, assim, a presença do gênero notícia, que se torna praticamente inviável na maioria dos jornais-laboratório, por possuírem uma periodicidade incompatível com o próprio gênero, marcado pela temporalidade e efemeridade.

Ainda em relação aos gêneros jornalísticos, destaca-se o fato de praticamente todos os órgãos primarem pela reportagem. Para alguns especialistas na área (capítulo 3), trata-se do gênero de maior representatividade no jornalismo moderno, capaz de oferecer ao interlocutor o aprofundamento e análise dos fatos do cotidiano, e muito comum nas diversas mídias (jornal, rádio, TV e internet). Sua presença facilmente pode ser justificada pelo número limitado de edições dos jornais-laboratório. Com exceção da

versão *online*, que permitiria uma dinâmica maior – em alguns casos com edições diárias –, as versões impressas levam tempo em todo o processo de apuração, edição e circulação, o que as aproxima mais da revista. Por isso, os alunos acabam tendo prazo maior, o que propicia um aproveitamento considerável do gênero reportagem.

É possível perceber que os jornais-laboratório supracitados trazem particularidades que acabam por diferenciá-los em alguns aspectos. Vale salientar que os artigos que relatam as experiências e o diálogo com os professores não são suficientes para criar um panorama mais detalhado do funcionamento desses órgãos laboratoriais. Até porque os relatos e os diálogos são discursos inscritos em um determinado momento sócio-histórico dos professores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de formação jornalística, com formação acadêmica distinta, alguns com experiência de mercado, outros mais teóricos. O próprio órgão laboratorial, como disciplina específica, insere-se de maneira diferente na matriz de cada curso citado. Alguns cursos tiveram a matriz reformulada várias vezes, outros apenas recentemente. Isso implica posturas pedagógicas peculiares para atender as exigências impostas por documentos oficiais, projetos pedagógicos, ponto de vista de coordenação de curso e do professor-editor com suas convicções, seus *habitus* individuais, sua maneira de conceber o campo jornalístico etc.

Estamos tratando da formação profissional em jornalismo e dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem inseridos na sócio-história. Portanto, seria um equívoco se pensássemos os órgãos laboratoriais funcionando de uma mesma maneira, como simples “reprodutores” de práticas jornalísticas cotidianas, ou, mais precisamente, visando apenas ao conjunto de normas e técnicas para a elaboração dos textos. Além disso, vemos no ambiente escolar não apenas um espaço de apropriação de conhecimento, como também de reflexão, análise e crítica acerca do próprio conhecimento. Sobre o ensino de jornalismo e um redimensionamento da função laboratorial, Vieira Jr é categórico:

O aluno não pode mais aprender simplesmente como montar uma pirâmide invertida, precisa refletir sobre o que pensa e ter consciência da sua responsabilidade social. O fundamental é que a escola prepare o aluno para o exercício profissional independente do veículo que vai atuar. O ato de escrever deixa de ser mecânico quando o autor é participante do processo histórico e passa a reportar o fato de interesse público (VIEIRA JR, 2002, p. 304/5).

Nossa intenção com o capítulo não se restringiu a conhecer a realidade de alguns periódicos que fazem parte do processo ensino e aprendizagem dos alunos de jornalismo, sem qualquer reflexão e avaliação sobre o papel desempenhado pelos jornais-laboratório. Destacamos, no início desse processo avaliativo, e a partir de um dos objetivos delineados, a postura de não nos basearmos apenas nas observações aos trabalhos realizados pela professora-editora e alunos-jornalistas no *Matéria Prima*. As várias vozes “ouvidas” contribuíram para chegarmos à constatação de que se faz necessária a presença de um órgão laboratorial na matriz de um curso para formação de jornalistas. Um trabalho visando à simples reprodução de técnicas jornalísticas não desmerece a importância da ferramenta didático-pedagógica na formação do futuro jornalista. Porém, como afirmamos, abrir espaço para que o aluno reflita sobre os processos de produção do conteúdo jornalístico parece ser o caminho necessário para permitir uma aprendizagem menos mecânica e menos modelar, para que o futuro profissional possa, na incorporação daquilo que lhe é exterior – as estruturas sociais (entre elas, as coerções do campo), formar seu *habitus* individual, a partir do processo de subjetivação em suas práticas sociais e de linguagem.

O próximo capítulo constrói-se a partir do olhar sobre um dos principais sujeitos envolvidos no processo de formação jornalística que investigamos. No que diz respeito à professora-editora, vamos buscar compreender sua atividade e ações de linguagem nos diferentes modos de mediação e intervenção na produção escrita dos alunos-jornalistas, na prática laboratorial.

CAPÍTULO 6

AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE DE ENSINO DA PROFESSORA-EDITORA NO JORNAL-LABORATÓRIO *MATÉRIA PRIMA*

Minha vida é a redação.
Rosane Barros

O presente capítulo, a partir dos postulados do ISD, dos conceitos de atividade e ação (LEONTIEV, 2004) voltados para o ensino e aprendizagem, visa avaliar o trabalho realizado pela professora-editora no jornal-laboratório *Matéria Prima*. Com foco nos procedimentos de ensino, recorreremos ao conjunto de informações e dados coletados durante o processo investigativo: documentos prescritivos e normativos para a formação do jornalista; as aulas teóricas gravadas em áudio; a troca de mensagens, por correio eletrônico, entre a professora e os alunos; e as aulas gravadas em vídeo, do momento de correção e avaliação dos textos produzidos pelos alunos-jornalistas. Embora uma análise requeira a decomposição do todo para a observação das partes, as várias etapas que se seguirão compõem o conjunto de intervenções didáticas executadas pela professora-editora em sua atividade de ensino no órgão laboratorial, portanto, há uma coocorrência de procedimentos na medida em que o trabalho é realizado por uma equipe de redação, formada por seu editor-chefe (a professora-editora) e os repórteres (os alunos-jornalistas), com cada integrante buscando alcançar seus objetivos no cumprimento das diferentes funções jornalísticas. A partir do esquema de atividade tripolar (SCHNEUWLY, 2004), que evidenciamos no capítulo 4, e que ilustra o papel do instrumento na mediação entre os sujeitos em suas atividades, destacaremos as três formas de intervenção didática da professora-editora nos trabalhos executados no órgão laboratorial: a) o conjunto de aulas teóricas; b) a regulação da atividade dos alunos de produção textual; e c) as discussões interativas sobre os textos escritos pelos alunos-jornalistas no jornal-laboratório *Matéria Prima*.

6.1 As intervenções didáticas nas aulas teóricas do jornal-laboratório

Retomando a relação *motivo-atividade* estabelecida por Leontiev (2004), da qual tratamos no capítulo 4, trabalhamos com a hipótese de que a atividade de ensino realizada pela professora-editora é motivada pela necessidade de levar o aluno a se apropriar da escrita jornalística para o jornal impresso, mais especificamente, por meio do conjunto de gêneros textuais jornalísticos informativos e opinativos que emergem do órgão laboratorial. Basicamente, sua atividade de ensino pode ser caracterizada por dois tipos de aula: teórica, de caráter expositivo (as primeiras onze aulas, que antecederam os trabalhos de produção) e interativa (as aulas para correção e avaliação dos textos a serem publicados no jornal-laboratório, que aconteceram na extensão do ano letivo). A divisão nos dois tipos não se dá de forma categórica, a fim de estabelecer a linha que separa teoria e prática. Faremos a reprodução de passagens relevantes nas onze aulas iniciais da disciplina e verificaremos que explicações, recomendações, orientações, ponderações etc., na atividade e nas ações de ensino da professora, foram geradas por intervenções dos alunos. Classificar os tipos de aula serve apenas como forma de caracterizar momentos distintos para o jornal-laboratório *Matéria Prima*, prevalecendo a parte prática ao longo do ano letivo. A disciplina em questão, pelo que constatamos na leitura de alguns documentos que norteiam a formação jornalística, está em acordo com o que prevê o Projeto Pedagógico do curso¹¹⁰. No item “Justificativa”, elaboradores do projeto enfatizam a relação teoria e prática da seguinte forma:

Disciplinas práticas proporcionam o domínio das técnicas e dos processos de produção dos produtos de Comunicação. A combinação dos aprendizados teórico, sociocultural e prático culmina nos projetos laboratoriais, experimentais e de iniciação científica assim como nos projetos de extensão, os quais interagem com a comunidade externa (p. 9).

Como documento base para a formulação do Projeto Pedagógico, destacamos o que preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Comunicação, na busca por um profissional, cujo perfil lhe dê condições de:

¹¹⁰ Projeto Pedagógico do curso de Comunicação Social do Centro Universitário de Maringá (Cesumar), habilitação em Jornalismo, elaborado em 2007.

Utilizar criticamente o instrumental teórico-prático oferecido em seu curso, sendo, portanto, competente para posicionar-se de um ponto de vista ético-político sobre o exercício do poder na comunicação, sobre os constrangimentos a que a comunicação pode ser submetida, as repercussões sociais que enseja e ainda sobre as necessidades da sociedade contemporânea em relação à comunicação social.

Como expusemos em nosso texto (capítulo 1, seção 1.4.1), o trabalho na disciplina laboratorial tem seu início marcado por aulas de caráter expositivo para a explicação do funcionamento do jornal-laboratório e dos gêneros textuais jornalísticos nos quais os alunos produzem os textos. Na primeira aula¹¹¹ da disciplina Técnica de Reportagem, por se tratar de turma já conhecida, com a qual havia trabalhado no ano anterior, na disciplina de Redação Jornalística¹¹², a professora foi bastante direta nas informações necessárias a respeito da “nova” disciplina a ser ministrada. O trabalho realizado com a turma, na primeira série do curso, teve como proposta adiantar algumas informações a respeito das características da linguagem e escrita jornalísticas, como conteúdo prévio e imprescindível para a produção textual no jornal-laboratório, mais especificamente, como forma de inserir o aluno na realidade dos gêneros de caráter informativo: notícia, reportagem e entrevista, o que condiz com a ementa da disciplina de Redação Jornalística, no Projeto Pedagógico do curso:

Diferentes estilos do texto jornalístico impresso. Linguagem jornalística. Lead noticioso tradicional. Lead noticioso moderno. *New journalism*. Título, linha fina, texto-legenda e chamada. Definição de notícia e escolha dos fatos mais importantes. Técnicas de entrevista. Pirâmide invertida. Isenção jornalística (p. 31).

Ainda no primeiro encontro, a professora-editora informou os alunos de que a disciplina – Técnica de Reportagem – conferiria um grau a mais de dificuldade por se tratar de produção com determinado ritmo. Comentou que, em relação à disciplina do ano anterior, cuja produção não era publicada, o *MP* buscava ampliar e melhorar a capacidade de escrita, a partir também de gêneros opinativos, segundo ela, a novidade em termos de conteúdo a ser trabalhado no órgão laboratorial. Ressaltamos que o *MP* é projeto de ensino dentro da disciplina de Técnica, ou seja, o órgão laboratorial faz parte

¹¹¹ Aula ministrada em 11/02/2009.

¹¹² Conforme tratamos no capítulo 1, a disciplina Redação Jornalística foi implantada na nova matriz e faz parte do rol de disciplinas do primeiro ano do curso. Também sob a responsabilidade da professora-editora, a pedido junto à coordenação do curso, a disciplina é uma forma de iniciar a preparação para os trabalhos no ano seguinte com o jornal-laboratório *Matéria Prima*.

das atividades curriculares que os alunos precisam cumprir para efeito de aprovação na disciplina. Por ser um projeto, há regras definidas para o funcionamento do órgão laboratorial, com etapas de trabalho previamente marcadas, funções a serem exercidas a cada ano para uma nova turma e critérios estabelecidos para a avaliação das atividades. Relembrando Machado (2007), sobre o agir educacional, consideramos que a professora-editora cria um ambiente favorável para a execução da atividade de ensino, quando planeja todo o trabalho no órgão laboratorial e define previamente a sistemática de avaliação. Segundo a autora, conforme afirmamos no capítulo 4, o trabalho docente requer mobilização em várias etapas, com o propósito de alcançar os objetivos, entre eles, o de propiciar aos alunos o aprendizado do conteúdo, desenvolvendo-lhes capacidades para a execução das diferentes tarefas a que serão submetidos.

Uma das primeiras ações executadas pela professora-editora, na primeira aula, foi fazer a leitura do Plano de Ensino, com o objetivo de esclarecer o funcionamento da disciplina e, conseqüentemente, do jornal-laboratório. Vale ressaltar que a própria IES recomenda a apresentação do documento no primeiro encontro com a turma, numa espécie de contrato a ser firmado entre professores e alunos, na condução dos trabalhos ao longo do ano letivo. A professora fez questão de frisar que a disciplina, como indica o nome, tem um caráter mais técnico. Contudo, destacou que o objetivo não é ensinar a escrever, e sim fazer o aluno conhecer e trabalhar com os diversos gêneros do impresso. Discurso esse que foi reiterado na segunda aula¹¹³:

Vocês não podem se esquecer. Eu já falei ontem e vou falar de novo. Essa é uma disciplina técnica. Eu tenho que ensinar prática da produção de texto a vocês. Mas eu não consigo ensinar vocês a escreverem. Isso vem da leitura. Do envolvimento de vocês. Não adianta. A gente não tem fórmula mágica. Para ser jornalista precisa gostar de ler e gostar de escrever.

Em outra ação, ainda no primeiro dia de aula, a professora, preocupada com alguns equívocos cometidos por alunos-jornalistas de turmas anteriores na indicação de ruas, bairros e zonas¹¹⁴ da cidade, aconselhou os “novatos” que adquirissem um mapa da cidade de Maringá. Justificou o pedido ao afirmar que houve casos de leitor criticar a

¹¹³ Aula ministrada em 12/02/2009.

¹¹⁴ A cidade de Maringá foi planejada com divisões denominadas zonas, para diferentes finalidades: residenciais, industriais, comerciais etc.

falta de orientação do repórter. Para a recém-criada editoria “Meu Bairro”, a professora até sugeriu que os alunos conhecessem a cidade fazendo um *city tour* de ônibus, argumentando que o transporte coletivo percorre lugares que de carro quase ninguém faz. A recomendação fez-se necessária, uma vez que se tornou repetitivo o problema apontado. O que comprova que houve uma avaliação dos trabalhos realizados em anos anteriores, obrigando, de certa forma, a uma nova ação, no intuito de sanar um problema apontado por leitores do órgão laboratorial. Recuperando o que propõe Machado (2007, p. 93), na esteira da Ergonomia do Trabalho, o docente deve “escolher, manter ou reorientar seu agir de acordo com as necessidades de cada momento” (item *b* do conjunto de ações docentes proposto pela autora).

Ressaltamos uma das primeiras ações adotadas pela professora-editora no terceiro encontro¹¹⁵ com a turma. No instante inicial da aula, lembrou com os alunos a primeira produção que eles fizeram no ano anterior, na aula inaugural, na disciplina de Redação Jornalística. A intenção, pelo que observamos, foi mostrar-lhes o que entendiam por título. Os alunos escreveram, na ocasião, sem qualquer noção de técnica jornalística. Para a professora, o que interessou não foi o conteúdo dos textos, e sim a forma que utilizaram para escrevê-los, e que pudessem perceber isso depois de um ano, tendo passado por uma disciplina que lhes ofereceu as primeiras noções de escrita jornalística. Para que tivessem uma ideia dessa diferença, uma de suas operações foi ler para a turma apenas os títulos criados para o texto produzido. Na constatação da professora, dos títulos lidos, poucos se enquadrariam nos padrões para os textos informativos. Mas ponderou:

O texto de vocês vai passar por um processo de amadurecimento. Óbvio que quando vocês escreveram esse texto, estavam totalmente desprovidos de qualquer informação sobre a técnica jornalística. A minha proposta foi clara: escreve sobre vocês em terceira pessoa. Hoje vocês entendem qual era o objetivo. Eu pedi um título. Vocês não tinham a menor noção. Hoje vocês têm noção de título. O interessante é perceber esse processo. Se hoje eu pedir para vocês escreverem sobre vocês, a forma muda. O conteúdo continua o mesmo.

Estamos percebendo que na atividade de ensino da professora-editora, para as aulas iniciais, seus procedimentos didáticos limitaram-se, praticamente, a ações de

¹¹⁵ Aula ministrada em 18/02/2009.

linguagem, numa espécie de “transmissão” de informações e saberes necessários de preparação dos alunos para as práticas discursivas no órgão laboratorial. No conjunto das aulas teóricas, poucas foram as situações em que utilizou instrumentos diversificados para atingir os objetivos propostos nos encontros que antecederam a atividade de produção textual dos alunos-jornalistas. Exemplo do que acabamos de afirmar foram situações frequentes nas aulas, em que houve a explicação dos gêneros opinativos sem que os alunos pudessem tomar contato com exemplares, para melhor visualização. Evidenciamos, portanto, o problema de a professora contar com a capacidade de abstração dos alunos e, ainda, acabar padronizando a construção composicional de diferentes gêneros opinativos à “clássica” estrutura de *introdução*, *desenvolvimento* e *conclusão*, com o intuito de marcar a diferença em relação aos gêneros informativos. Procedimento que pode ser comprovado nesta passagem, na sequência das aulas teóricas:

Dentro da estrutura do opinativo, na introdução, vocês não vão usar os mesmos elementos de um lide. Vocês vão utilizar da informação do lide. Vão partir do pressuposto de que o leitor de vocês é um cara que sabe o que aconteceu. Vocês só vão relembrar o episódio. Na introdução, relembram o leitor do episódio. Aqui, em toda a parte do desenvolvimento, vocês vão usar a argumentação. É onde vocês reúnem todas as informações para defender o ponto de vista de vocês, né? E aqui na conclusão, vocês precisam dar, precisam dar uma “luz no fim do túnel”. Precisam dar um caminho para a solução.¹¹⁶

Na aula seguinte¹¹⁷, a professora-editora dá continuidade à explicação dos gêneros opinativos, mais especificamente, ao editorial. Diferentemente do que destacamos no comentário sobre a aula anterior, dessa vez houve a presença de exemplar do gênero. Embora não seja gênero a ser produzido pelos alunos-jornalistas, por razões já evidenciadas em outro momento do nosso texto (capítulo 3), a professora-editora adotou estas operações para explicar o funcionamento do editorial: leitura do texto; comentários de algumas características do gênero; retomada da explicação feita na aula anterior sobre a necessidade de afirmações do autor de textos opinativos; esclarecimentos sobre quem é o leitor de editorial dos jornais; e, até mesmo, análise do

¹¹⁶ Quarta aula, em 19/02/2009.

¹¹⁷ Quinta aula, em 25/02/2009.

tema¹¹⁸ do exemplar para os alunos entenderem como um veículo de imprensa manifesta-se a respeito dos fatos cotidianos.

Porém, uma de suas ações nos chamou bastante a atenção. Em certo momento da aula, a professora perguntou à turma que elementos textuais poderiam ser destacados no editorial. Houve, inicialmente, certo silêncio. Depois, um dos alunos arriscou responder que havia presença considerável de adjetivos. A professora destacou esses adjetivos e fez a seguinte afirmação para os alunos:

O adjetivo é utilizado, nesse caso, para sustentar, para favorecer, para reafirmar a posição do editorialista. Então, é alguma coisa que vocês não podem usar absolutamente em textos informativos e que sobra nos textos de opinião. Vocês vão poder nadar de braçada nessa questão da adjetivação. Todas as palavras ganham uma força maior com os adjetivos. Então, já não é mais um “golpe de estado contra Chaves”. É um “fracassado golpe de estado contra Chaves”.

No conjunto de aulas teóricas, talvez a explicação sobre o papel dos adjetivos no editorial tenha sido uma das raríssimas manifestações explícitas sobre elementos textuais – na verdade, gramaticais – que entram na composição dos gêneros jornalísticos. Mesmo que tenhamos destacado que os gêneros não são formados apenas por aspectos linguísticos (capítulo 4), constatamos que faltou à professora uma abordagem mais específica de elementos linguísticos e gramaticais, o que não a impediu, por sua formação e experiência, de trabalhar com as características dos gêneros textuais que fazem parte do jornal-laboratório *Matéria Prima*. Porém, limitou o conhecimento dos alunos ao aspecto funcional dos gêneros ou ao encaixe nas categorias informativo e opinativo. Em uma das perguntas do questionário aos alunos, mostramos nossa preocupação com a ausência de uma abordagem dos recursos da língua mais frequentes nos gêneros: *Ao produzir para o MP, você consegue pensar na estrutura do texto e nos elementos linguísticos e gramaticais que entram na sua composição?* Destacamos algumas respostas dos alunos:

¹¹⁸ Editorial da *Folha de S.Paulo*, veiculado na semana anterior à aula, sobre o referendo na Venezuela que permitia Hugo Chaves permanecer por mais tempo na presidência do país.

1. Sim. Estamos passando por um processo de condicionamento no *MP*. Estamos aprendendo estruturas gramaticais e termos adequados para cada gênero jornalístico. Com esses meses de experiência no *Matéria Prima* é quase que automático pensar sobre os elementos que compõe minha produção.
2. Sim. Acho que a prática é o melhor auxílio para se produzir um texto. Não é necessário perguntar para o professor nem recorrer a manuais todo o tempo, torna-se automático.
3. Após o tempo de correção com a professora, já vamos, ao construir o texto, nos lembrando do que foi falado em sala quanto às regras. Portanto, sim, ao construir o texto penso nesses aspectos.
4. Sim, agora que estou mais acostumado, é mais prático e quase automático a maneira como vou estruturar meus textos. Às vezes, em momentos mais avulsos – andando na rua ou tomando banho – tenho algumas ideias para textos, depois anoto, algumas palavras que combinam etc.
5. Na verdade eu escrevo de forma muito mais automática. Só às vezes penso em coisas como “será que esse ‘a’ tem crase?”, mas nada que me dispense muito tempo de reflexão.

Difícil de afirmar, ao certo, se os alunos-jornalistas trabalham de maneira consciente com os elementos textuais, linguísticos e gramaticais que entram na organização dos textos produzidos, pois, afinal, trata-se de ações psicológicas, a partir de representações mentais. Parece que nem mesmo as respostas acima são suficientes para mostrar com clareza o que entendem por esses elementos. A palavra “automático”, conforme percebemos, foi recorrente nas respostas, o que pode até significar, embora alguns tenham afirmado pensar nos recursos da língua, que a produção textual ocorra de maneira a contemplar mais o conteúdo. Não descartamos nem mesmo a hipótese de que não tenham entendido a pergunta lançada pelo pesquisador.

Ainda sobre os textos opinativos, na aula seguinte¹¹⁹ a professora-editora teve como uma das primeiras ações a retomada do assunto editorial para iniciar a discussão sobre o artigo de opinião. Afirmou que ambos os gêneros opinativos possuem estrutura parecida. Contudo, sinalizou que o artigo tem maior abrangência de temas, enquanto o

¹¹⁹ Sexta aula, em 26/02/2009.

editorial adentra, geralmente, em questões políticas e econômicas.

Na sequência da aula, um aluno comenta que observou em determinado jornal nem sempre ser um jornalista que assina os textos na página de opinião. A partir da intervenção do aluno, a professora propôs-se a explicar que existem gêneros que não são escritos, necessariamente, por jornalistas. Aproveitou para fazer um rápido relato da recente história da profissão, quando profissionais não formados em jornalismo ganharam o direito de serem chamados de jornalistas, assegurado pelo tempo de exercício.

Em outro momento, quando uma aluna pergunta como escreve o gênero crítica de mídia, a professora responde que alguém só pode criticar aquilo que conhece, lê, ouve, ou assiste. Disse que se trata de opinião própria sobre o órgão midiático a ser criticado. E assim, complementa sua resposta:

Vocês, como críticos de mídia, parte-se do princípio que são pessoas que vivem o jornalismo, que acompanham os acertos e os erros do jornalismo, baseados naquilo que vocês aprendem e vivenciam sobre jornalismo. Não é porque a R. (referindo-se a ela mesma) chega aqui e fala “Olha, gente, título tem que ter verbo. Esse verbo tem que ter uma ação. Tem que ser um resumo da informação principal”. Isso é uma técnica. Agora, vocês acompanhando o jornalismo se já perceberem que existem outras formas de fazer um título informativo que não necessariamente sejam por essas regras, vocês estão aptos para discutir isso também. Vocês não têm que dizer “Olha, só a R. está certa”.

Dando continuidade à atividade de ensino, um dos primeiros procedimentos da professora, no encontro seguinte¹²⁰, foi fazer explicações acerca do *editorial descritivo*, segundo ela, gênero adaptado para o jornal *Matéria Prima* (capítulo 3). A “adaptação” proposta pela professora-editora não necessariamente representa o que postula o ISD, a partir da noção de flexibilidade dos gêneros na sócio-história (BAKHTIN, 2003), ao afirmar que um gênero modifica-se por meio de um texto empírico produzido por um integrante de determinada comunidade discursiva (capítulo 4). Por outro lado, essa adaptação nos remete a ideia de hibridização do gênero para atender as necessidades da própria atividade de ensino e das práticas discursivas dos aprendizes de jornalismo. Para a professora-editora, o *editorial descritivo* está entre o *editorial* e o *artigo de*

¹²⁰ Sétima aula, em 04/03/2009.

opinião, com proximidade ao gênero que se encontra em revista, cujo objetivo é fazer a apresentação do conteúdo de cada edição. Abaixo, fragmento que faz parte das explicações da professora acerca do gênero em questão:

Isso foi uma pergunta que o próprio Neil me fez recentemente e eu já respondi a ele e quero esclarecer para vocês. Na nossa terminologia sobre os gêneros, alguém pode achar que editorial descritivo está definido assim pelos teóricos. Não está. Isso aqui foi uma adaptação que eu fiz. A gente tem o editorial, que é o gênero. Agora, esse descritivo não é um gênero definido pela teoria dos gêneros. Ou pelas teorias dos gêneros aplicadas ao jornalismo. Eu coloquei esse “descritivo” só para explicar as diferenças de um editorial. Então isso é de Rosane Barros (professora-editora). Não tem nada a ver com os teóricos da comunicação. Aí alguém pode falar “Ah, eu procuro nos livros sobre o editorial descritivo e não acho”. Isso aí vai aparecer como editorial de revista, tá? Mas o *Matéria Prima* não é revista.

Para ilustrar, não tendo um exemplar em mãos, referiu-se a um texto produzido por uma aluna de turma anterior, que amarrou as ideias de forma a aludir ao trabalho do pedreiro. A intenção da aluna, nas palavras da professora, foi fazer um paralelo entre a construção de uma casa e a produção jornalística. A aluna comparou os diversos gêneros presentes na edição com cada um dos ingredientes usados pelo pedreiro: areia, cimento, pedra etc. Como expusemos no capítulo 3, o *editorial descritivo*, segundo a professora, é gênero que permite ao aluno desenvolver a capacidade de argumentação, quando se tem por objetivo atrair a atenção do leitor para a edição. A partir da referência ao texto dessa aluna, a professora fez uma proposta para os alunos para quando começarem os trabalhos de produção no *MP*: pediu que sempre tenham um tema de abertura, que pode ser o tema da semana. E complementou sua definição sobre o gênero:

O que nós temos? É quase como um *marketing* sobre a edição. Eu preciso vender a minha edição para os leitores. Eu preciso fazer o leitor se interessar pela minha edição. E como é que eu vou fazer isso? Eu vou contar uma história bacana. Eu vou abrir o texto com uma história legal. Vocês podem utilizar todos os gêneros para trabalhar o editorial descritivo.

A professora, com as palavras acima, chamou a atenção dos alunos para a

organização do texto, reiterando a ideia de que os assuntos da edição devem estar amarrados ao fio temático proposto pelo editor. Por isso a afirmação de que todos os gêneros presentes no *MP* devem ser utilizados para a composição do *editorial descritivo*. No que diz respeito à proposta de o texto ser uma espécie de *marketing* a cada edição, procurou alertar os alunos para o perigo da autopropaganda do órgão laboratorial, sempre lembrando sua experiência com turmas anteriores que passaram pelo *MP*.

Vocês têm que vender a edição. Vender entre aspas, tá? Só que não vendam a edição fazendo propaganda enganosa, tá? Porque tinha aluno que chegava assim e dizia “Aqui no *Matéria Prima*, você lê matérias com exclusividade”. Na verdade, o *Matéria Prima* é o último a noticiar depois de todo mundo. Ou “Nosso trabalho de apuração é com 100% de qualidade”. Não vamos jogar confete sobre nós mesmos, tá? Nós não precisamos disso. Quem vai dizer se a gente está trabalhando bem ou está trabalhando mal é o leitor. Nós não vamos ficar dizendo que a gente é bom que a gente sabe das coisas. Porque isso é ridículo. Todas as vezes que vocês falarem “Notícia é no *Matéria Prima*”, eu vou cortar, eu vou tirar. Vamos vender legal, vamos ver a ideia de uma boa produção. Ou do trabalho mesmo de vocês.

Até agora, podemos constatar que as ações da professora-editora, quando faz explicações sobre os gêneros opinativos e o funcionamento do jornal-laboratório *MP*, recaem não apenas sobre o próprio conteúdo, como também sobre a postura e o comportamento que devem assumir os seus “comandados” quando iniciarem o trabalho de produção jornalística. Tal atitude procedimental nos lembra o que afirma Bernardes (2006) sobre o objeto de ensino na atividade do professor quando propõe o que chama de “dupla objetivação”. A primeira considera a formação psíquica do ser humano, ou seja, o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, para lembrar Vygotsky (1998). Portanto, a professora, por meio “de ações intencionais e conscientes”, foca os alunos no sentido de prepará-los para a produção textual, ressaltando a conduta comportamental e ética inerente ao exercício profissional do jornalista. A segunda objetivação refere-se ao próprio conteúdo, “o conhecimento teórico-científico” a ser ensinado, no caso das aulas teóricas, os gêneros textuais jornalísticos opinativos, mesmo que de forma superficial, sem a utilização de exemplares para motivar o processo de familiarização com os diferentes formatos de texto.

Ainda no conjunto de aulas teóricas, a professora inicia novo encontro¹²¹, referindo-se ao gênero *crítica de mídia*¹²². Mesmo tendo adiantado alguma informação sobre o gênero em aula anterior, o encontro estendeu-se, praticamente, com explicações acerca desse gênero. Sua primeira atitude foi perguntar aos alunos sobre a “velha”¹²³ estrutura do texto de opinião, afirmando, na sequência, a semelhança que tem com o *editorial* e o *artigo de opinião*. Procurou justificar a presença desse gênero no rol dos gêneros ensináveis, dizendo aos alunos que estão em processo de aprendizado, pois “[vocês] fazem leitura em jornalismo, leitura técnica do jornalismo, tomam contato com diferentes disciplinas do jornalismo, convivem com o jornalismo e possuem passos a mais que a maioria das pessoas que não conseguem discernir o trabalho realizado pelo jornalista formado e o jornalista ‘picareta’”. Para a professora, os alunos, ao iniciarem o segundo ano do curso, já têm condições de saber quem e o que é o profissional de jornalismo, baseados no conhecimento já adquirido e que ainda vão adquirir no decorrer do ano, e mesmo no conhecimento que irão ganhar no exercício profissional, o que confere aos aprendizes, de acordo com suas palavras, condições de serem críticos da própria profissão. É o que apontamos no capítulo 3, sobre a crítica de mídia que, nas palavras de Souza (2006), é uma espécie de atalho entre o que o aluno aprende na formação acadêmica e o que terá no exercício profissional, ou seja, trata-se de gênero que diminui o abismo entre o conhecimento teórico e a realidade da prática jornalística.

Em uma das poucas interferências dos alunos, um deles perguntou por que a *crítica de mídia* não é texto assinado. A professora tratou de esclarecer dizendo acreditar que na realidade maringense a mentalidade dos donos de um jornal ainda é pequena, e podem não entender a crítica como um exercício de aluno de jornalismo. Talvez, não consigam dimensionar que se o aluno é crítico sobre o fazer jornalístico, isso significa que pode ser alguém preparado para o exercício da profissão, alguém que não cometerá os mesmos erros apontados. Ressaltou que a imagem do aprendiz de jornalista é a de mero estudante, despreparado para analisar o fazer jornalístico. O não assinar a crítica, segundo a professora, também se justifica por ser um gênero em que o aluno mostra o que aprende durante a formação, e, por isso, tem todo o apoio da professora. Como editora, é quem assume a responsabilidade pelo que é publicado.

¹²¹ Oitava aula, em 05/03/2009.

¹²² Vale destacar que, pelas nossas observações, o assunto *crítica de mídia* surgiu em aula anterior a partir de pergunta de aluna.

¹²³ Termo usado pela professora para definir o que considera a estrutura do texto opinativo: introdução (tema), desenvolvimento (argumentos) e conclusão (solução),

Dando continuidade ao encontro, afirmou aos alunos que o alvo da crítica não tem que ser necessariamente um veículo de imprensa e que não devem “sair caçando” erros cometidos pela mídia jornalística. Destaca que a crítica não serve para apontar que está tudo errado no fazer jornalístico por certas pessoas ou programas. Sustenta que é importante reconhecer primeiro o que há de positivo e depois verificar o que precisava ser modificado.

Mais uma vez sem qualquer exemplar do gênero a ser ensinado em mãos, para que os alunos pudessem visualizá-lo, a professora-editora recorreu a um caso de grande repercussão jornalística: o da menina Isabela Nardoni, supostamente morta pelo pai e pela madrasta. Com estas palavras, a professora tentou explicar como pode funcionar a *crítica de mídia*:

Não é só veículo que tem que ser criticado, tem que ser avaliado. Às vezes, uma reportagem pode ser avaliada. Lembrem-se do caso Isabela Nardoni, dos excessos das revistas, que acusaram, não diretamente, o pai e a madrasta de serem os autores da morte da Isabela, mas deixaram muito claro isso quando fizeram aquela capa horrorosa “Foram eles”. Vocês se lembram disso? A capa era assim: tinha o rosto dos dois. Um “Foram eles” enorme e um texto em letras miúdas embaixo dizendo “Isso é o que a polícia diz...”. Isso merece uma crítica. É a crítica do como não fazer o jornalismo ou como fazer um jornalismo sensacionalista.

A *crônica*, outro gênero da categoria dos opinativos e que faz parte do *MP*, foi tema da aula seguinte¹²⁴. Excepcionalmente, a ação inicial da professora foi mostrar aos alunos o livro no qual se baseou para explicar as características do gênero, sugerindo que fizessem a leitura para complementar as informações que seriam passadas em sala. A professora afirmou que na primeira metade do século passado, a crônica tinha um caráter setorial, por isso podia-se falar em crônica policial, crônica esportiva etc. e que atualmente pode ser chamada de crônica moderna – a que será produzida para o *MP*. Sua ação de explicar o gênero deu-se, praticamente, na referência ao texto que tinha em mãos. Aliás, observamos que foi uma ação rara nas aulas teóricas: fundamentar suas explicações sobre os gêneros opinativos utilizando texto teórico como instrumento de aula.

¹²⁴ Nona aula, em 12/03/2009.

Buscando definir o gênero, a professora lembra que para o *MP* o que interessa é a crônica genuinamente jornalística, que transita tranquilamente pelo literário, ou seja, é o gênero que trata de fato da atualidade com traços de ficção, característica que apontamos no capítulo 3, com base no mesmo autor¹²⁵a quem ela se refere. A professora explica aos alunos que eles devem recorrer àquilo que é criação da mente para focar a realidade. Defende que o gênero deve funcionar também como uma espécie de crítica aos acontecimentos. Exemplifica contando, de forma sintética, uma crônica de Drummond a respeito de um assalto, que funcionou como motivo de reflexão a respeito da questão segurança, com pitadas de humor sobre esse problema social. Uma aluna interveio, ao indagar se o escritor havia vivido aquele assalto. A professora respondeu que Drummond tanto pode ter sido vítima de assalto e transformado a adversidade em algo cômico, engraçado, como pode ter se apropriado de uma notícia de jornal como inspiração para a produção do gênero.

Com a intervenção e sua resposta, aproveitou para fazer alusão a outro escritor – Moacyr Scliar – considerando-o modelo para os trabalhos no *MP*, pois escreve para um jornal¹²⁶, em coluna semanal, crônica baseando-se em notícia publicada pelo próprio veículo. É esse o modelo de crônica que a professora espera dos alunos no órgão laboratorial. Tanto que ao dar continuidade a aula, reproduziu um dos textos do escritor gaúcho, para ilustração. Ao final da reprodução, disse que esperava dos alunos não apenas a “coisa” engraçada, mas também assuntos mais sérios do cotidiano, pois nem sempre a crônica precisa ser algo que provoque o riso. E complementa a explicação com as seguintes palavras:

A crônica, no nosso caso, no nosso exercício, deve partir do cotidiano, daquilo que a gente vive no dia-a-dia, daquilo que a gente vê, daquilo que a gente sabe lidar, daquilo que a gente não sabe lidar, daquilo que a gente vê no noticiário e não teria como noticiar normalmente, mas podemos, de certa forma, criticar a partir da crônica pelo recurso da ficção. É mais ou menos por aí que a gente vai trabalhar.

Para encerrar a aula, a professora procurou restringir o que pode e até o que não pode servir de tema para crônica. Ela é enfática em relação a não trabalharem com

¹²⁵ A opinião no jornalismo brasileiro, de José Marques de Melo, ao qual recorreremos, também, para tratar dos gêneros no Capítulo 3.

¹²⁶ Moacyr Scliar escreve às segundas-feiras para a *Folha de S.Paulo*.

temáticas que gerem ou reforcem preconceitos, nem mesmo devem “tripudiar” em cima de fatos com certa dramaticidade, como as tragédias de todos os tipos.

As duas últimas aulas de caráter expositivo foram reservadas para a explicação das funções a serem exercidas pelos alunos-jornalistas no órgão laboratorial. A oportunidade de os acadêmicos experimentarem o exercício de produção textual para o impresso é só uma parte da formação, conforme identificamos no item “Finalidade”, do Projeto Pedagógico do curso:

Exercer profissionalmente todas as funções da profissão de jornalista: repórter de texto, repórter fotográfico, redator, pauteiro, produtor, editor, repórter cinematográfico, diretor de redação; pauteiro, produtor, repórter e editor de rádio; pauteiro, produtor, repórter e editor de televisão; programador visual de jornais, revistas, websites; assessor de imprensa de empresas, instituições, órgãos governamentais, políticos; responsável pelo setor de pesquisa jornalística etc. (p. 15).

Ao iniciar a penúltima aula¹²⁷, a professora sugeriu que os alunos fizessem leitura sobre os gêneros opinativos discutidos nos encontros anteriores. Para isso, lembrou-lhes que havia deixado material disponível na plataforma *online* e em pasta na fotocopiadora. Como se trata de aula que antecede à primeira edição do *MP*, sua ação pedagógica seguinte foi pedir aos alunos que tivessem em mãos a planilha de funções para os devidos esclarecimentos. Já buscando orientar os alunos-jornalistas na elaboração das primeiras pautas, levou sugestão de assunto para o aluno que faria o papel de crítico de mídia na edição inicial do jornal. Citou o caso de um jornal local que publicou uma manchete sem nenhuma relação com a reportagem, nas páginas internas. A professora enfatizou que o jornal falhou em alguma etapa do processo de diagramação e impressão. Para ela, existiu a falta de cuidado de fechamento da edição. Declarou aos alunos nunca ter visto isso em tanto tempo de redação. Porém, apontou aspectos positivos no mesmo jornal, como a tentativa de modernização do impresso, com editorias mais definidas. Percebeu, também, a presença de jornalistas profissionais assinando as matérias, inclusive ex-alunos do curso. Quanto ao equívoco do jornal, sugeriu que o aluno responsável pela *crítica de mídia* tentasse analisar a dimensão desse erro, porque isso já traria algumas consequências: o leitor ficaria sem a informação e poderia haver perda da credibilidade do jornal. Sugeriu, inclusive, que o aluno fizesse a leitura da edição do dia seguinte para ver o resultado.

¹²⁷ Décima aula, em 18/03/2009.

Dirigiu-se, na sequência, aos alunos responsáveis pela editoria “Meu bairro”, pedindo que investigassem o que poderia haver de interessante nos bairros da cidade. Enfatizou a importância de encontrarem um personagem que chame a atenção, algum local pitoresco, entre outras particularidades. Aproveitou o momento para comentar que alguns bairros já são muito “manjados” pela imprensa maringaense e estimulou os alunos a procurarem novidades em outros. Orientou que o texto que abre a editoria precisa situar o leitor quanto a aspectos geográficos e históricos, trabalhar com informações relevantes do bairro, características e vocações e obedecer à obrigatoriedade de ouvir pessoas a seu respeito do local. Foi assim que uma aluna no ano anterior, conforme a professora relatou, conseguiu encontrar em um dos bairros de Maringá um senhor que tinha uma horta de quiabo de metro. Ficou evidente no discurso da professora a recomendação de que os alunos fugissem do óbvio, do já “batido”. Ela afirmou a importância dessa editoria, dizendo que o jovem jornalista, o repórter recém formado ao chegar à redação escreve sobre acontecimentos das cidades, buscando noticiar fatos do cotidiano. E complementou:

Na verdade, essas são as verdadeiras matérias de cidade. Um repórter recém-formado... é muito difícil ele entrar numa redação já para uma editoria especializada. Ele vai para cidade. Ele tem que fazer matéria de bairro. Não é especificamente matéria de um bairro. Mas é matéria de problemas da cidade.

Seguindo com o que prescreve o Plano de Ensino da disciplina, a professora reservou parte da aula para explicar os critérios de correção e avaliação dos textos produzidos para o jornal-laboratório. Um dos procedimentos é o aluno entregar, no dia da correção, a pauta juntamente com o texto, para verificar a relação entre o que foi planejado executar e o texto produzido. Alertou aos estudantes para o fato de que a pauta compõe a nota final do trabalho. Relatou até casos de no dia da correção aluno correr em casa para pegar a pauta, sem qualquer prejuízo para esse item da avaliação.

Outra recomendação foi quanto ao número de linhas dos textos, o que no caso do jornalismo impresso torna-se de fundamental importância pelo pouco espaço reservado nas páginas aos diversos gêneros. Conforme a professora, se os alunos não conseguirem administrar o fator espaço, terão sérias dificuldades nas redações dos jornais. Disse-lhes que os extremos não são interessantes: um texto curto pode ser sinal

de pouca informação e a necessidade de buscar complementação; um texto longo pode denotar falta de habilidade para sintetizar as informações. No *MP*, o único texto que pode ter número de linhas variável é o *editorial descritivo*, porque a descrição da edição depende dos textos que o editor irá receber em mãos. Por isso, reforçou que os alunos deveriam aprender a trabalhar com espaços limitados.

Para finalizar, a professora pediu aos alunos atentarem-se às datas de publicação do *Matéria Prima*, já que sua circulação é semanal, e, ainda, com alternância entre as equipes. Isso significa, explicando aos alunos, que não se pode pensar em eventos da semana seguinte. Há sempre que levar em consideração o prazo de duas semanas. E continuou: “por ser um semanário, o *MP* não pode pensar em assuntos factuais, pois podem ficar ultrapassados mesmo antes de publicados, a menos que haja desdobramento e que a imprensa local não tenha dado o mesmo ângulo para o fato”. Citou como exemplo de busca pelo ineditismo o caso da dengue em Maringá, assunto já corriqueiro, mas que poderia sofrer outra abordagem. Sugeriu, portanto, que um texto para o *MP* poderia trazer informações sobre a doença que, geralmente, não são tratadas pela imprensa local.

Na última aula¹²⁸, do conjunto de aulas teóricas, a professora retomou o mesmo quadro de funções do *MP* para fazer esclarecimentos sobre o gênero *reportagem*. Não enquadrada na categoria opinativa, embora não seja consenso que pertença ao conjunto de gêneros informativos (capítulo 3, seção 3.3.2), a *reportagem* foi conteúdo da turma na disciplina de Redação Jornalística, ministrada pela mesma professora no primeiro ano do curso. Sua proposta na aula, portanto, não foi focar as características do gênero, e sim explicar o funcionamento no *MP*. A professora orientou os alunos para que o trabalho a ser realizado por dois integrantes de cada equipe de redação seja um trabalho em conjunto, mas não necessariamente a quatro mãos. Por isso, os textos que formam a *reportagem* não podem estar desconectados um do outro, assim, segundo a professora, perderiam nota.

Com a intervenção de uma das alunas, ao sugerir pauta para uma reportagem a respeito dos vinte e cinco anos de um asilo de Maringá, a professora orientou que fizessem um trabalho em que não apenas os moradores do asilo fossem entrevistados, mas também profissionais que se relacionam com a entidade. Valeu-se da situação para marcar a diferença entre personagem e profissional, dizendo que o primeiro é de quem

¹²⁸ Décima primeira aula, em 19/03/2009.

se fala na reportagem, e o segundo é quem fala na reportagem. Ressaltou que a melhor parte do jornalismo é a entrevista, quando se pode conhecer gente, informar-se, conhecer histórias a partir de conversas. Pediu que os alunos usassem e abusassem da entrevista, que entrevistassem o máximo de pessoas, como personagens ou fontes. E arrematou a explicação e orientação afirmando não aceitar apenas uma fonte para a produção do gênero *reportagem*.

Na continuação do assunto, outra aluna perguntou se havia necessidade de identificar todas as fontes na pauta jornalística. A professora explicou que toda e qualquer informação para a elaboração do texto deve ser prevista pela pauta, um dos itens da avaliação. Até brincou com os alunos dizendo que não pode demiti-los se fizerem pautas ruins, mas deve avaliá-los. Enfatizou que a pauta é fundamental para se ter uma ideia satisfatória do que será realizado na apuração jornalística e, também, para ver a capacidade de síntese do aluno, já que não pode ser um texto maior que a própria matéria. A respeito do trabalho conjunto de dois repórteres, relatou que em anos anteriores houve textos com informações contraditórias, denotando falta de sintonia ambos na produção da *reportagem*.

O assunto seguinte da aula foi o gênero jornalístico *entrevista* que, como a *notícia* e a *reportagem*, foi conteúdo de primeiro ano, no tratamento dos gêneros informativos. No sentido de reforçar o que já havia trabalhado, a professora pediu, insistentemente, que os alunos-jornalistas não fizessem o texto padrão, com cara de biografia, com informações irrelevantes sobre o entrevistado: se é casado, quantos filhos, a idade etc. A professora explicou que deve existir uma razão para a entrevista, que algo interessante possa ser destacado de uma pessoa. Ressaltou que na entrevista a informação é o próprio entrevistado e que se deve explorar o inusitado, o diferente daquilo que o público-alvo já conhece.

Ao intervir, uma aluna informou que entrevistaria uma *ex-Miss* Brasil, a trabalho, e não a “serviço” do órgão laboratorial. A professora orientou a aluna para que buscasse informações sobre a *miss* desconhecidas do público, pois uma entrevista tem por objetivo descobrir certas facetas do entrevistado. Segundo suas explicações, o que vale mais é o perfil e não necessariamente o que a pessoa faz. Afirmou que um anônimo pode ser entrevistado, mas isso se tiver realizado algo de muita relevância. E aí citou o caso de uma mulher em Maringá que, após o marido conseguir emprego, resolveu devolver o dinheiro do Programa bolsa-família. Para a professora, esse tipo de caso para

a imprensa é um “prato cheio”.

Ao tratar do item “avaliação” no jornal-laboratório *Matéria Prima*, a professora mais uma vez reforçou o que, segundo ela, havia trabalhado no ano anterior com a turma, quando tratou da padronização dos textos. O assunto gerou perguntas a respeito da nova ortografia. Ao ser consultada se haveria penalizações na nota para quem não respeitasse o novo acordo ortográfico, a professora afirmou que se trata de novidade para todos, e que no jornal onde trabalha já teriam determinado a adoção imediata para nova forma de grafar algumas palavras. Mas ponderou como cobrará a nova grafia no *Matéria Prima*:

Eu não posso cobrar o tempo todo de vocês alguma coisa que eu estou errando. A gente tem que aprender juntos. Nas correções vocês irão me falar “Professora, isso já não é mais assim”. Vocês vão me falar. Eu tenho certeza absoluta. Para algumas palavras vocês irão me dar o toque. Aliás, vocês irão perceber quantos toques vão me dar. Eu aprendo com vocês também, gente. A gente aprende muita coisa com os alunos. Vocês não têm noção de como o aluno ensina a gente, nessa questão de produção de texto. Isso eu quero, que vocês participem, porque vocês têm coisa para me ensinar. Ok? Todo ano eu aprendo uma coisa com os alunos. Uma pelo menos.

Para fechar não só a aula, como também a sequência de aulas teóricas, visando ao funcionamento do órgão laboratorial e dos gêneros do *MP*, a professora explicou, sobre a relação nota e falta, que os integrantes de uma equipe iriam se reunir com ela na semana, ficando, automaticamente, os integrantes da outra equipe com tempo disponível para a preparação dos textos a serem apresentados na semana seguinte. Alertou os alunos para o fato de quem não trouxesse o texto ficaria com falta. A professora foi enfática ao afirmar que dia de correção é dia de prova e que havendo exceções, a falta se justificaria apenas por atividade acadêmica com aval da coordenação do curso.

Nessa primeira forma de intervenção didática na atividade docente, evidenciamos que as ações da professora-editora estiveram voltadas para a “transmissão” de um conjunto de informações e saberes que julgou necessário aos alunos, a fim de prepará-los para o trabalho de produção escrita na disciplina laboratorial. Retomando o esquema de atividade tripolar (SCHNEUWLY, 2004),

reconhecemos que tal intervenção ocorreu basicamente a partir do gênero *aula expositiva*, mais especificamente, a exposição oral dirigida aos alunos em sala de aula. A figura abaixo sintetiza esse modo de mediação professora-gênero-aluno.



Figura 4: esquema da atividade tripolar para a intervenção didática nas aulas teóricas.
Fonte: Adaptação do esquema tripolar de Schneuwly (2004, p. 25).

Encerrando essa seção de análise das ações empreendidas pela professora-editora para a apresentação do jornal-laboratório e seu funcionamento (funções a serem exercidas pelos alunos-jornalista, gêneros jornalísticos que compõem o jornal, critérios de avaliação etc.), iniciaremos outra que irá tratar propriamente dos trabalhos de produção e avaliação dos textos publicados semanalmente no *Matéria Prima*, ainda focando as intervenções didáticas da professora-editora em sua atividade de ensino.

6.2 As intervenções didáticas na regulação da atividade do aluno de produção textual

Destacamos, inicialmente, uma das ações adotadas pela professora-editora em sua atividade de ensino na busca por apresentar soluções para dificuldades encontradas pelos alunos-jornalistas nas diferentes etapas da cobertura jornalística. Na mediação docente (LIBÂNEO, 2004) a professora-editora – como o sujeito mais experiente nas relações intersubjetivas – e os alunos-jornalistas utilizaram o gênero textual *correio eletrônico* para dinamizar os trabalhos realizados e extrapolar os limites do ambiente acadêmico. A utilização desse recurso é prevista pela professora no começo de cada ano letivo, reconhecendo que o contato em sala de aula é insuficiente para a realização dos trabalhos. Já no primeiro encontro, como relatamos, pediu que cada aluno criasse um *e-mail* que ela chamou de mais “sério”, com a indicação do nome. Disse-lhes que deveriam pensar tudo mais profissionalmente. Por isso, que tivessem um *e-mail* de trabalho para

que pudessem utilizar por muito tempo, até para fazer futuros contatos, o que julga importante dentro do exercício da profissão, pois o jornalista precisa encontrar atalhos na busca de fontes e entrevistados. Essa ação da professora ilustra o que Moretti (2007) afirma sobre o docente, na organização da atividade de ensino, objetivar promover, por parte dos alunos, a apropriação de conteúdo historicamente elaborado, e resolver as situações-problema a partir de suas ações pedagógicas. No diálogo com o pesquisador, assim a professora-editora se pronunciou sobre esse formato de intervenção didática, a utilização do correio eletrônico:

Os alunos que entenderam a importância dessa ferramenta são, sem dúvida, os que estão se dando melhor com ela. É claro que para isso eu preciso dedicar um tempo extra, porque nem todos os *e-mails* podem ser respondidos com uma única frase. Tem aluno que manda *e-mail* com cinco questionamentos e eu tenho de responder todos. Outra coisa: dou a resposta em, no máximo, 24 horas. A garantia de que haverá retorno é o que permite que a ferramenta funcione.

A partir daí, durante o processo de produção textual, alunos-jornalistas mantiveram contato com a professora-editora que, quase imediatamente, respondeu de forma a orientar os alunos e dirimir dúvidas as mais diversas. Do conjunto de mensagens, na interação professora e alunos, destacamos as situações de maior recorrência, em que os alunos demonstraram dúvidas variadas acerca de suas ações na atividade de produção dos textos.

a) A busca por fonte e/ou entrevistado para levantamento de informações:

Aluno: Professora, Bom dia!! Estou meio em pânico. Não acho um entrevistado para dar entrevista para o Matéria Prima. A senhora tem alguma dica? Tenho que entregar a minha pauta esta semana.

Professora-editora: B., assim, sem conhecer o pessoal de Maringá, e ainda tão em cima da hora, fica difícil. Consulte seus colegas de sala e depois me mande os nomes que sugeriram, pra eu ver se aprovo. Ontem mesmo já dei uma dica para a F. Agora, neste momento, não me ocorre

nenhum nome. Acho que vocês estão deixando pra decidir coisas importantes muito em cima da hora – o que não se justifica uma vez que têm mais de 20 dias para pensar entre uma pauta e outra.

Embora nosso foco de avaliação não sejam as ações executadas pelos alunos-jornalistas, e sim pela professora-editora, em sua atividade de ensino, pudemos constatar que uma das principais dificuldades dos alunos esteve, justamente, na tarefa de encontrar fontes e/ou entrevistados para a elaboração da pauta jornalística. Convém ressaltar que a pauta é o texto orientador para o repórter na apuração jornalística. Por isso, a busca pela fonte e/ou entrevistado não se dá de maneira aleatória, porque as vozes reportadas, direta ou indiretamente, terão sua relevância no fio do discurso, na busca pela imparcialidade e credibilidade ao que será enunciado pelo agente-produtor. Nota-se que a resposta da professora-editora reforça o que já havia confidenciado ao pesquisador (capítulo 1): a dificuldade em orientar os alunos na tarefa de encontrar potenciais fontes de informação e sujeitos a serem entrevistados, já que não reside na cidade de Maringá. Portanto, nesse aspecto, sua ação limita-se a pedir que os alunos troquem sugestões de nomes, embora destaque, como vimos na resposta acima ao aluno, o atraso dos alunos na elaboração da pauta, quando possuem tempo razoável para essa tarefa.

b) O tratamento do conteúdo:

Aluno: Prof, eu e o J. pensamos em abordar quando as empregadas domésticas viram membros da família. O J. tem uma fonte que trabalha há 20 anos na mesma casa. Como sou [reportagem] A, pensei em entrevistar psicólogo. Queria saber se dá pra abordar questão trabalhista também.

Professora-editora: Acho que só vai dar certo se inverter, se começar a reportagem com essa empregada aí de 20 anos na mesma casa. A partir dela, o repórter deve explicar que essas relações – que colocam a empregada como um “quase” membro da família, estão ficando cada vez mais raras. Isso porque hoje tem todo o amparo trabalhista que antes não havia. Aí dá pra tentar levantar números – talvez tenha no IBGE, no último censo, em 2000, de quantas empregadas havia em Maringá. Dá pra ouvir ainda agências de emprego que oferecem domésticas – todas

elas exigem atualmente carteira assinada, piso estadual essas coisas, o que acaba encarecendo muito para a família manter uma empregada *full time*. Só então poderia ser ouvido um psicólogo para explicar se essa relação mais familiar de antigamente deu lugar às relações comerciais e se ter a ajuda de uma empregada doméstica hoje é apenas oferecer um emprego como outro qualquer ou se ainda mantém características diferenciadas. Nesse cenário também entram as diaristas. Acho que aí é que viria o segundo texto, falando sobre elas. A maioria das empregadas hoje prefere ser diarista porque ganha mais (ganha por dia). Vocês têm de tentar encontrar uma que fature uma boa grana, trabalhando em vários locais – meio período em cada um – o que no final do mês acaba compensando mais do que trabalhar fixo em uma única casa. Também dá pra entrevistar mulheres que optaram por trabalhar em serviços de limpeza nas empresas em vez de trabalhar em casas de família, porque o trabalho é menor e o ganho maior. As agências de recursos humanos sempre têm estatísticas desse tipo de emprego e também podem sugerir personagens. Bom, como eu já tinha dito, acho que para o J., a reportagem só vai ficar legal se for nessa linha.

O aluno, no caso acima, pede a confirmação da professora para a abordagem que intenciona sobre um determinado assunto. Lembramos que o gênero reportagem, no *Matéria Prima*, é de responsabilidade de dois alunos-jornalistas a cada edição, com cada um produzindo individualmente a sua parte, mas em comum acordo quanto ao tratamento do conteúdo. A resposta da professora-editora demonstra sua experiência de anos de jornalismo impresso, o que, para nós, ficou evidente na orientação ao aluno e, indiretamente, ao parceiro de reportagem. Podemos entrever, na ação interativa com o aluno-jornalista, o conjunto de conhecimento adquirido e internalizado pela professora-editora em anos de atividade profissional e que repassa aos aprendizes de jornalista, em sua atividade de ensino. Sua resposta traçou, hipoteticamente, o caminho mais viável que os alunos-jornalistas deveriam percorrer para a elaboração da pauta e, conseqüentemente, da reportagem sobre a temática escolhida.

c) A redação dos textos ou parte deles:

Aluno: Bom dia Profe! Bem, já estou escrevendo o meu artigo. Estou escrevendo sobre a visão estereotipada que a mídia emprega sobre o MST. Como a S. não vai mais fazer a entrevista, achei um assunto legal diante do que presenciei semana passada no assentamento em que

fizemos nosso fotodocumentário. Porém, estou com uma dúvida professora: posso relatar a minha experiência no artigo? Tem um parágrafo do texto que está assim:

De forma elitista, a mídia passa uma imagem muito diferente da realidade. Interessada apenas em mostrar o factual, que no caso seria a invasão dos sem-terra, ou então a desapropriação de terras, a mídia não se interessa em mostrar a realidade dos assentamentos, o que se passa, a vida de um sem-terra.

Depois disso eu queria colocar algo do tipo “Diante disso, resolvi, junto com alguns colegas, conhecer o movimento, como é viver lá. Então, partimos para o assentamento 8 de março, na cidade de Terra Rica (distante X Km de Maringá), para conhecer a realidade em que vivem. Ao chegar lá, fiquei espantado”. Depois de espantado, continuo contando o que vi lá e defendendo a minha posição sobre o assunto. O que a senhora acha? Pode isso? E da ideia do artigo, o que a senhora achou? Obrigado, prof.

Professora-editora: Oi R., é bem legal o tema, principalmente por você ter feito constatações in loco. Mas tome um pouco de cuidado com a primeira pessoa: “eu resolvi”, “eu vi”, acho que fica um pouco pedante. Minha sugestão é que você narre tudo isso como se fosse apenas um observador e não um participante. Tipo: um grupo de estudantes de jornalismo do Cesumar foi até o assentamento e constatou... o grupo se surpreendeu com o que viu etc. Acho que em terceira pessoa passa mais credibilidade. Outra coisa, não use “De forma elitista”. Comece direto: “A mídia passa uma imagem muito diferente...”. O tema é realmente bom e vale a pena escrever sobre isso, mas lembre-se de manter a estrutura padrão do artigo: apresentação do tema (quando você coloca os dados, informações, números que tiver etc), desenvolvimento (a argumentação propriamente dita, com o seu ponto de vista, aquele que você irá defender baseado nos dados apresentados) e a conclusão (a luz no fim do túnel que sempre se espera dos textos de opinião).

Observamos que a dúvida do aluno envolve aspectos enunciativo-discursivos. Ele quer saber se pode inserir-se no fio discursivo do *artigo de opinião*, isto é, utilizar a primeira pessoa do singular. No capítulo em que tratamos dos gêneros do *Matéria Prima*, explicamos, com base em teóricos da comunicação e em estudiosos da linguagem, que o *artigo de opinião* reflete a voz do agente-produtor acerca de uma temática. Por ser matéria assinada, e no *MP* não é diferente, não há restrições sobre o uso de primeira pessoa. No caso da resposta ao aluno, a professora orientou utilizar um discurso mais

distante do fato jornalístico, para não parecer pedante. A partir de outra perspectiva, traríamos outra razão para a mesma orientação dada pela professora. O artigo, como gênero opinativo, requer do agente-produtor a condição de especialista para elaborar opinião acerca do conteúdo temático. Não é gênero utilizado somente por jornalistas ou do dia-a-dia desses profissionais (MELO, 1994; RODRIGUES, 2005). Embora o jornal *Matéria Prima* seja exercício da prática profissional, é quase impossível que um aprendiz de jornalismo possa enunciar com autoridade sobre assuntos de tamanha complexidade. Vale destacar que nos relatos de experiência de jornais-laboratório (capítulo 5), alguns pesquisadores e professores-editores mostraram-se contrários à presença de gêneros opinativos nos órgãos laboratoriais, justificando não pertencer ao rol de gêneros a serem utilizados pelos jornalistas, sobretudo, os recém-formados. A própria professora-editora do *MP* confidenciou-nos sua suposta limitação caso tivesse de escrever utilizando qualquer um dos gêneros da categoria opinativa.

No fechamento da resposta ao aluno, a professora reiterou as explicações dadas nas aulas teóricas, homogeneizando a estrutura dos textos de opinião aos gêneros de caráter opinativo.

d) A sugestão ou a definição de pautas:

Aluno: Olá Professora, td bem? Prof, é o seguinte, estava atrás de pauta...e já que vc sugeriu que eu encontrasse um personagem de bairro eu encontrei uma pessoa, e queria ver sua opinião se a pauta é boa...É um senhor chamado Valdomiro que é carroceiro. Ele é bem conhecido no bairro pelo fato de ser carroceiro e ter um grande amor por seu cavalo...esse cavalo dele tem até nome, que é “Brioso” e todo mundo do bairro conhece o “Brioso”, inclusive muitas pessoas de outros bairros de toda a cidade. Segundo o Sr. Valdomiro, é um animal de estimação que tem há 09 anos e cuida com muito carinho dele...até salvou a vida do animal algumas vezes. Ele também disse que muitas vezes seu cavalo já se perdeu e que já tentaram roubá-lo, mas por ser conhecido, as pessoas telefonam e dizem onde se encontra o cavalo. E garante que tem muitas histórias engraçadas e tristes que já passou com o “Brioso”. Bom, isso foi apenas um resuminho o que vc acha professora? Daria uma boa pauta? Outro fato interessante tbm é que este mesmo bairro possui tipo uma associação (cooperativa) de carroceiros, uma comunidade com mais de 40 carroceiros...Ótima tarde professora.

Professora-editora: Dá uma excelente pauta, K. Você pode começar contando a história do Valdomiro e seu “Brioso”, depois, mais no

finalzinho, falar da cooperativa de carroceiros que funciona no bairro. Excelente sugestão. Viu só como as pautas estão por aí quando queremos enxergá-las? Nem foi tão difícil assim, né?

Esse episódio assemelha-se com o que vimos acima, no item *b*. A diferença é que o aluno já sabia o tema que entraria na sua pauta. No caso em questão, a aluna ainda estava na dúvida sobre a elaboração da pauta e o personagem que faria parte da reportagem. Importante destacar que o canal de contato criado pela professora-editora para os alunos-jornalistas permite a busca por esclarecimentos quanto a vários aspectos da cobertura jornalística, extrapolando os limites da sala de aula. Na verdade, trata-se de produção textual, marcada por um processo, e que, no caso da ferramenta jornal-laboratório, cumpre o papel de ensinar os alunos a proceder como jornalistas, em que a interação com outros sujeitos faz parte da rotina de trabalho.

e) As questões de técnica jornalística:

Aluno: Oie professora... gostaria de saber se posso fazer uma título afirmativo...como seu estivesse a favor....pois das entrevistas que fiz as pessoas falavam tão bem que até me convenceram rrsrrsrrs.

Professora-editora: Oi C., título afirmativo só atribuído à fonte. Exemplo: A economia está em crescimento, diz Lula. Não é porque te convenceram que você pode assumir a informação pra si. A cobertura deve ser sempre neutra.

Embora o aluno tenha tido informações a respeito de algumas normas e técnicas jornalísticas, já na disciplina de Redação Jornalística, percebemos em algumas mensagens enviadas à professora, como no caso acima, dúvidas recorrentes a respeito de procedimentos técnicos, de pouca complexidade, mas que se justificam pelo fato de o aluno estar experimentando o trabalho de produção textual nos moldes jornalísticos, mesmo tendo recebido conhecimento teórico previamente. Vale ressaltar que ao responder aos alunos, a professora procura não só teorizar como ilustrar suas explicações na tentativa de facilitar a compreensão.

f) A preocupação com o desempenho acadêmico:

Aluno: Oi Professora. Tudo bem? Ai prof. Eu estou desanimada com esses bairros. Estou me esforçando um monte e nunca tiro nota nas pautas e muito menos nos textos. Eu fico vendo os textos da M., ela sempre tira nota alta, e os textos dela nunca estão muito bons. Não que eu ache que eu escreva melhor que ela, mas pelo menos tirar uma nota melhor que a dela. Pelo menos no texto passado. Meu texto..., parecia que eu ia ganhar uma nota melhor e parece que não rende as notas, assim eu das animo, não vou conseguir alcançar a média para passar de ano. Tem horas que eu até penso em desistir. Sei que no começo eu não fiz nada, mas estou tentando correr atrás do prejuízo. Me desculpe ficar chorando as pitangas aqui. Hehehe

Professora-editora: Eu também acho que você está se esforçando mais agora, mas veja, a coisa toda é gradativa. A M., de fato, não tem texto melhor (nem pior) do que o seu, mas o material dela vem com mais conteúdo. Um bom repórter não é, necessariamente, um bom redator. Eu estou vendo que você está melhorando, mas você precisa se "apaixonar" mais pelo que faz. É o que está fazendo a diferença entre você e a M. Os seus textos, embora tecnicamente corretos, estão rasos. Você vai atrás do básico, não se aprofunda - ao contrário da M. Mas tenho certeza que você vai conseguir se recuperar nos próximos textos. Um bom repórter, D., precisa gostar de ir atrás da informação, de fuçar, de conhecer novidades e trazê-las à tona. Ir por obrigação, escrever só aquilo que todo mundo está vendo, não é um bom começo para ninguém. É por isso que deixo a critério de vocês a escolha das pautas. É claro que delimito o campo, mas dentro do bairro escolhido há "n" possibilidades de pautas - você precisa ir atrás daquelas com as quais se identifica melhor e sabe que vai conseguir explorar melhor. Esse negócio de fazer matéria de creche, escola, posto de saúde, instituição do bairro, só vai interessar a quem é do bairro. Agora, encontrar bons personagens, histórias que agucem a imaginação e curiosidade das pessoas, é o verdadeiro sentido da reportagem proposta pelo MP. Entendeu? Não desanime, tenho certeza que você ainda vai se "descobrir" e entender o que estou dizendo.

De forma evidente, a dúvida da aluna não recai sobre questões procedimentais ou de técnica jornalística para a produção textual. Esse momento interativo entre a aluna-jornalista e a professora-editora só evidencia que antes de ser um processo jornalístico, os sujeitos estão inseridos no universo acadêmico, em que um deles parece se preocupar mais com a nota para a aprovação do que mesmo com a oportunidade de escrever como jornalista. A aluna até tem comportamento comum ao tantos outros,

quando procura justificar seu “desânimo”, ao comparar sua nota com a recebida por uma colega. A resposta da professora parece demonstrar sua capacidade de lidar com conflitos e chamar a aluna para a realidade de que nem sempre uma boa nota reflete um bom texto, pois sabe que a apuração jornalística é um processo, e o texto apenas o produto do trabalho e dedicação do aluno-jornalista. Destacamos que, embora não seja no ambiente de sala de aula, a professora, como par mais desenvolvido na atividade de ensino, executa uma ação de linguagem no intuito de não só estimular a aluna para produções futuras, mas também orienta como proceder no trabalho de repórter. A atitude da professora diante do problema da aluna remete-nos a pelo menos uma, de um conjunto de ações postulado por Machado (2007, p. 93/4), em que se utilizam instrumentos materiais e/ou simbólicos na prática docente: “encontrar soluções para conflitos dos mais diversos” (item *f*).

Nos diálogos reproduzidos acima, não é difícil constatar que as dúvidas dos alunos, invariavelmente, recaem sobre as ações a serem adotadas no processo de apuração do conteúdo jornalístico. Com exceção do último caso, da aluna que questiona seu fraco desempenho, os alunos buscam, na interação com a professora-editora, sanar dúvidas a respeito dos procedimentos e técnicas jornalísticas. As respostas da professora-editora fazem parte de sua atividade de ensino e representam ações de linguagem na orientação dos alunos, a partir de sua experiência e conhecimento do trabalho de apuração dos fatos, de busca das fontes, da escolha de entrevistados, do tratamento do conteúdo, do que interessa ao leitor sobre o assunto. Percebemos que as respostas procuram não só orientar o aluno para as ações jornalísticas como há também ponderações acerca do que não se pode fazer no exercício da profissão. Cuida para não desestimular o aluno, pois, paralelamente à simulação da escrita jornalística, há a busca por nota para alcançar a aprovação na disciplina.

Recorrendo a Vygotsky (1998) e Leontiev (2004), vamos lembrar que é o condicionamento histórico-social que permite a formação do psiquismo humano. Na concepção vygotskyana de aprendizagem, as funções psicológicas superiores se efetivam na atividade interpessoal, para serem internalizadas pela atividade intrapessoal, regulada pela consciência. As ações da professora-editora, nesse caso de linguagem, fazem parte de um conjunto de ações a serem adotadas na condução da atividade de ensino visando à aprendizagem de conhecimento elaborado sócio-historicamente (LEONTIEV, 2004; SFORNI, 2004; ASBAHR, 2005; BERNARDES, 2006; MORETTI, 2007).

O quadro a seguir traz uma síntese de diversos tipos de atos que constituem a tarefa da professora-editora na interação com os alunos-jornalistas, cuja finalidade é a de desenvolver capacidades de produção de textos escritos que configuram a atividade discursiva do jornalista. Nas trocas de mensagens por correio eletrônico, a professora-editora aponta as diferentes etapas ou formas de utilização de ferramentas para alcançar os efeitos que espera sobre a ação dos alunos-jornalistas.

Atos que constituem a tarefa da professora-editora na interação com alunos-jornalistas	Dificuldades dos aprendizes na apropriação dos instrumentos (gêneros)	Gêneros de atividades discursivas ou parte deles citados na interação professora-editora e alunos-jornalistas
<p>Orientar os alunos-jornalistas na busca por fontes</p> <p>Orientá-los quanto à busca de informações para a ampliação do conteúdo/tema das reportagens</p> <p>Explicar-lhes a estrutura padrão do artigo de opinião</p> <p>Motivá-los a irem além das “técnicas” de produção</p> <p>Orientá-los para a necessidade de conhecer fontes de informação</p>	<p>A estruturação do texto de opinião</p> <p>A organização das ideias</p> <p>Selecionar tema para reportagem</p> <p>Conhecer as ações a serem adotadas para a apuração do conteúdo</p>	<p>Entrevista</p> <p>Reportagem</p> <p>Artigo</p> <p>Pauta</p> <p>Título</p> <p>Notícia (Bairro)</p>

Quadro 15: síntese de informações que se destacaram na interação professora-editora e alunos-jornalistas, via troca de mensagens por correio eletrônico.

Para essa segunda modalidade de intervenção didática, o esquema para a atividade tripolar é representado na figura abaixo.

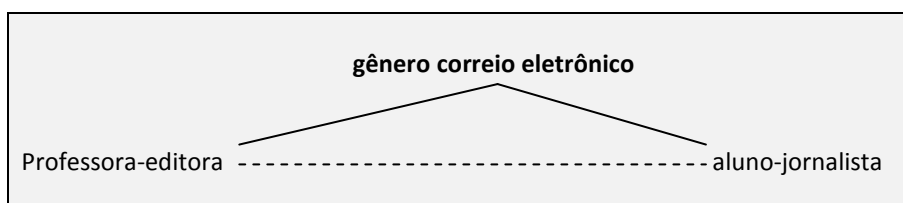


Figura 5: esquema da atividade tripolar de regulação da atividade de produção textual. Fonte: Adaptação do esquema tripolar de Schneuwly (2004, p. 25).

A troca de mensagens via *correio eletrônico* foi só uma das formas de interação entre a professora-editora e os alunos-jornalistas. Todavia, como afirmamos acima, é uma das raras possibilidades de fazer um atendimento mais individualizado, já que a dinâmica de sala de aula fica restrita ao contato com a coletividade, ora com todos os alunos, como ocorreu nas aulas teóricas, ora com os alunos integrantes da equipe responsável pela edição da semana, no momento de correção e avaliação dos textos, como veremos a seguir.

6.3 As intervenções didáticas no processo de correção e avaliação dos textos

A atividade de ensino e aprendizagem no jornal-laboratório *MP*, mais especificamente nas aulas de correção e avaliação dos textos, é o encontro entre a professora-editora e a equipe responsável pela edição correspondente a semana seguinte à “reunião de trabalho”. Espelhando-se na experiência da prática profissional, a professora-editora determinou, desde o início da atividade, como uma de suas primeiras ações, que os alunos se organizassem, na sala de aula, em formação semicircular, no intuito de estabelecer maior dinâmica de trabalho para que os integrantes da equipe acompanhassem a correção e avaliação de cada um dos textos, que se configuram nos gêneros jornalísticos veiculados pelo jornal. Os textos para cada edição são corrigidos e avaliados em quatro aulas semanais, com duas aulas geminadas para cada uma das categorias de gêneros do jornalismo: informativo e opinativo. A leitura dos textos é realizada em voz alta, e os alunos têm em mãos um exemplar produzido pelo colega, integrante da equipe. Isso significa que todos fazem leitura dos textos a serem publicados. Essa dinâmica permite que o colega possa participar ativamente do texto do outro, com sugestões na forma e no conteúdo. Abaixo, registro de momento de correção e avaliação da produção textual, com a formação em semicírculo na interação professora-editora e alunos-jornalistas.



Figura 6: momento de correção e avaliação dos textos produzidos para mais uma edição do *Matéria Prima*.
Fotografia: Neil A. FRANCO DE OLIVEIRA. Fonte: acervo pessoal do pesquisador.

Segundo a professora, a reunião em semicírculo é a reprodução de uma das ações de trabalho mais utilizadas pelo editor, sobretudo com os jornalistas recém-formados, conhecidos no jargão jornalístico por “focas”. Ela relatou que na sua época de iniciante na profissão, o editor fazia questão de o novato acompanhar o trabalho de edição do texto, a fim de apontar as deficiências e dar as informações necessárias para textos mais bem elaborados nas futuras produções. De acordo com seu depoimento, não demorava muito para que os jovens jornalistas se apropriassem dessas informações e passassem a produzir textos mais adequados, até porque a quantidade de produções diárias obrigava a essa adaptação imediata. Paradoxalmente, a formação acadêmica da professora-editora não ocorreu a partir de práticas de linguagem interativas. As disciplinas para o impresso aconteciam em um ambiente de mera exposição, em que cabia aos alunos produzirem os textos, nos diferentes gêneros e nas diferentes categorias jornalísticas, sem um acompanhamento mais de perto dessas produções. O resultado em seu início de carreira profissional, segundo a professora, é que os editores costumavam afirmar que os novatos chegavam despreparados nas redações, tendo que aprender com eles tudo que não haviam assimilado na graduação. A mesma atitude teve a professora-editora, ao exercer a função de editora, na prática jornalística. “Os recém-formados que chegavam à Redação, sem noção clara de produção de texto informativo, não sabiam fazer título, legendas, enfim, só tinham bons textos”, declarou. A ação da professora-editora, imitando sua experiência profissional, condiz com outra ação docente prevista por Machado (2007, p. 93/94), no item *e*: “servir-se de modelos do agir sócio-historicamente construídos por seu coletivo de trabalho”. Trata-se, a nosso ver, de uma ação consciente na atividade pedagógica, no intuito de buscar promover o

desenvolvimento cognitivo do aluno, que tende à apropriação de conteúdo teórico-científico (SFORNI, 2004; BERNARDES, 2006; MORETTI, 2007; CRISTOVÃO, 2008).

Daí originou-se o método de trabalho da professora, e que acompanhamos de perto, nos vários encontros do *MP*. Essas observações nos permitiram chegar a algumas constatações, sobretudo, se tomarmos como base a realidade de ensino da Língua Portuguesa, em que a produção de texto na escola, invariavelmente, não cumpre objetivos claros e definidos para o desenvolvimento da capacidade de escrita dos alunos e de apropriação de gêneros textuais. Ao propor que os alunos-jornalistas participantes de uma mesma edição do *MP* tomem contato com cada um dos textos produzidos, ainda na fase de edição (que compreende a correção e a avaliação), a professora-editora permite que todos interajam, abrindo espaço para as observações individuais e coletivas. Assim, nesse modo de mediação, o texto se constrói em uma espécie de aval concedido pelos pares, os primeiros interlocutores na produção textual, juntamente com a professora. Retomando Cristovão (2008, p.32), podemos afirmar que a professora-editora e os alunos-jornalistas buscam o desenvolvimento, “construído no processo de interação social com instrumentos de mediação”, no caso os gêneros textuais, a partir dos quais os textos são produzidos para o jornal-laboratório. Mas, ao mesmo tempo, não podemos desconsiderar outro comportamento característico do universo acadêmico: como toda prática escolar, em que o objetivo para alguns alunos é a nota recebida, deparamo-nos com a situação de aluno produzir o texto com a única motivação de cumprir a tarefa a ele designada (cf. alínea “f” do diálogo entre professora e alunos acima reproduzido). Isso foi muito comum no momento em que, chegando ao final do terceiro bimestre do ano letivo, com média assegurada para aprovação, um ou outro aluno-jornalista não teve a preocupação de produzir texto, ou apenas o fez para “cumprir tabela”, isto é, não prevaleceu aí o lado jornalístico de sua prática de linguagem.

Na sequência, temos o quadro de avaliação, elaborado pela professora-editora, para os textos produzidos nos gêneros pertencentes ao jornal-laboratório *Matéria Prima*, com base em guias de edição jornalística. Notamos que os itens contemplados procuram considerar *elementos verbais*¹²⁹ do gênero, tema e aspectos gramaticais. No diálogo com o pesquisador, quando indagada sobre os critérios, a professora-editora assim respondeu:

¹²⁹ Termo utilizado por Pereira Jr (2006), um dos guias de edição jornalística de que se serviu a professora-editora para a elaboração do quadro de correção e avaliação dos textos. A professora utiliza também o termo *elementos editoriais*.

Do ponto de vista da técnica jornalística, todos eles [os critérios] têm uma função específica no texto e, por isso, achei por bem subdividir a nota entre eles. Isso significa que ao produzir uma notícia, o aluno precisa se preocupar também em como vai atrair o leitor para aquele texto. Aí começa a importância do título: que precisa ser, além de informativo, também atrativo. Uma vez "fisgado" pelo título, o leitor complementa a informação inicial já na linha-fina, que vem imediatamente a seguir. O percurso dos olhos dele pela matéria segue essa ordem, ou seja, lê primeiro os elementos que se destacam na página e, por fim (quando isso ocorre) o texto.

Os alunos-jornalistas também são avaliados quanto ao cumprimento do prazo para elaboração do texto. Por se tratar de um procedimento didático-pedagógico, a produção do texto não é garantia de publicação, ou seja, o aluno pode ser penalizado pelo fraco desempenho. À professora-editora cabe a palavra final sobre a presença do texto no jornal. As equipes são compostas por até 12 integrantes, que se dividem nas diversas funções do jornal, compondo os textos nos sete gêneros textuais jornalísticos que emergem nas práticas de linguagem de simulação de uma redação convencional de jornal impresso (capítulo 3, seção 3.3). A soma dos itens contemplados na tabela de correção confere ao aluno uma nota de 0 (zero) a 10 (dez).

1. Entrevista/2. Reportagem/3. Geral (Bairro)

Pauta: 2,0 (fraca: 0,5; média: 1,0; boa: 1,5; ótima: 2,0)

Título: 1,6 (fraco: 0,4; médio: 0,8; bom: 1,2; ótimo: 1,6)

Linha-fina/Lead: 1,0 (fraco: 0,2; médio: 0,5; bom: 0,7; ótimo: 1,0)

Fontes/Entrevista: 0,6

Imagem/Crédito/Legenda: 0,6 (imagem, 0,2; crédito, 0,2; legenda, 0,2)

Erros (gramatical, concordância): 1,2 (- 0,2 por erro)

Conteúdo: fraco (0,8); médio (1,5); bom (2,3); ótimo (3,0)

4. Artigo de opinião/5. Crítica/6. Crônica

Tema: 2,0 (fraca: 0,5; média: 1,0; boa: 1,5; ótima: 2,0)

Título: 1,6 (fraco: 0,4; médio: 0,8; bom: 1,2; ótimo: 1,6)

Linha-fina: 0,8 (fraco: 0,2; médio: 0,4; bom: 0,6; ótimo: 0,8)

Abertura: 1,0 (fraco: 0,2; médio: 0,5; bom: 0,7; ótimo: 1,0)

Argumentação/desenvolvimento: 1,0 (fraco: 0,2; médio: 0,5; bom: 0,7; ótimo: 1,0)

Conclusão/proposta: 1,0 (fraco: 0,2; médio: 0,5; bom: 0,7; ótimo: 1,0)

Ilustração ou imagem/crédito: 0,6 (imagem, 0,3; crédito, 0,3)

Erros: 2,0 (-0,2 por erro)

7. Edição (Editorial descritivo)

Organização: 2,0

Editorial descritivo: 5,0

Fechamento: 2,0

Prazo: 1,0

Quadro 16: critérios que compõem a correção e a avaliação dos textos do jornal *Matéria Prima*. Fonte: Projeto do jornal-laboratório *MP* (2009, p. 4).

Inicialmente, podemos constatar que o quadro avalia o desempenho dos alunos, em cada função, considerando as especificidades dos gêneros textuais, a partir do processo de edição jornalística (pauta, título, linha-fina etc.). A professora-editora enquadra os gêneros em categorias: informativos (entrevista, reportagem e bairro) e opinativos (artigo de opinião, crítica de mídia e crônica). O editorial descritivo é caso à parte, por possuir características das duas categorias acima (capítulo 3, seção 3.3.5). Essa categorização no quadro é reforçada já na divisão que faz das aulas para a atividade de correção e avaliação dos textos produzidos pelos alunos-jornalistas a cada edição do *MP*. Conforme expusemos acima, há dois encontros semanais, um para cada categoria, o que parece uma ação com certa lógica, visando à organização da atividade de ensino e melhor aproveitamento do tempo na interação da professora com os alunos e entre eles. Porém, convém ressaltar que a composição do quadro de avaliação a partir dessas categorias acaba por homogeneizar as características dos gêneros, sobretudo no que diz respeito à construção composicional. Observamos os mesmos critérios para avaliar os chamados gêneros textuais informativos. Não há algum que marque a especificidade de

cada um dos gêneros *entrevista*, *reportagem* e *bairro* (este último, pela proposta do *MP*, traz algumas características da *notícia*).

Em relação aos gêneros opinativos, o quadro também não faz nenhuma distinção. Os critérios que tratam da organização do texto facilmente nos remetem à estrutura textual canônica da dissertação escolar, com pequena variação terminológica: *abertura*, *argumentação* e *conclusão*. Não só o quadro nos dá pistas para esse tratamento por igual aos gêneros da categoria de opinião. Em uma das aulas do começo do ano letivo, ao expor o conteúdo programático da disciplina e tecer explicações sobre os gêneros de atividades discursivas em que se encontram engajados para a elaboração do jornal *MP*, a professora-editora instiga os alunos sobre a estrutura do texto de opinião.

“Como seria então a estrutura de um texto de opinião? (pausa sem resposta) Quem arrisca? (ninguém responde ainda) É exatamente essa aqui (a professora vira-se para o quadro). Voltamos àquela velha estrutura da redação. Óbvio, não é exatamente a redação, tá? Mas a estrutura é essa. Temos, sim, uma introdução. Temos, sim, um desenvolvimento. Temos, sim, uma conclusão. Em linhas gerais, é o que diferencia o opinativo do informativo, em termos de estrutura de texto” (Aula 3).

Ainda assim, mesmo com a “homogeneização” no tratamento dos gêneros, entendemos que a professora-editora trabalha para que os alunos compreendam que a atividade humana (em qualquer campo ou esfera de atividade) é mediada pelo instrumento que a representa e materializa (FAITA, 2004; NASCIMENTO, 2009). Na explicação do conteúdo temático dos gêneros, há nas palavras da professora-editora, em uma das suas aulas, a observação para a função do gênero, o valor pelo qual ele é indexado socialmente e as características que apontam para certas regularidades e que fazem dele um modelo de gênero da atividade discursiva no campo da comunicação:

“Essa discussão toda, tá? só para mostrar que o texto de opinião tem um propósito. E esse propósito é tentar indicar possíveis soluções para os problemas que, a partir de agora, vocês vão começar a enxergar tanto do ponto de vista do artigo, como na crítica, embora seja dirigida à mídia, na própria crônica... claro, **cada texto que vamos trabalhar aqui com as suas características, tá?**” (Aula 4, grifo nosso).

O trecho em destaque mostra a intenção da professora-editora em tratar de especificidades de cada gênero. Isso não significa que tais características estejam diretamente relacionadas aos aspectos lingüístico-discursivos dos gêneros, como pudemos verificar na tabela de correção e avaliação dos textos, nas aulas teóricas e nas aulas práticas (momento de intervenção nos textos produzidos e a serem publicados). Porém, reconhecemos o esforço da professora-editora, no conjunto de informações repassadas aos alunos, em fazer distinções quanto à funcionalidade e finalidade dos gêneros opinativos, também no que se refere a elementos lingüísticos e gramaticais, como na aula em que apresentou o adjetivo contribuindo para o processo de argumentação, ao analisar um editorial (p. 224, deste capítulo). O quadro de avaliação, ao estabelecer diferentes critérios, diminui o espaço para um olhar subjetivo sobre o texto do aluno. Aliás, pelo contrário, fica explícita a forma objetiva como a professora-editora intenciona não só avaliar o aluno, em termos de nota, como também tornar claro o processo, a fim de fazer o aprendiz reconhecer pontos positivos e negativos na produção escrita. O que podemos comprovar com as próprias palavras da professora-editora:

Então, se eles [os critérios] têm essa função, nada mais justo que atribuir uma nota específica a cada um deles e não apenas ao conjunto, sem critérios claros. Fazendo assim eu consigo mostrar ao aluno que, em alguns casos o texto é excelente, mas o título estava fraco e não "vendeu" bem a notícia. Então, é de lá que estou tirando a nota, e não do conjunto.

O quadro de avaliação entra no conjunto das intervenções que realiza nos textos, contemplando itens necessários para a cobertura jornalística, mesmo sabendo que são aprendizes e que por isso podem, naturalmente, apresentar limitações quanto a técnicas de escrita e tratamento temático. Convém lembrar que por se tratar de simulacro da prática de escrita jornalística, há coerência no trabalho da professora quando adota os elementos verbais (PEREIRA JR, 2006) como critérios para a avaliação dos textos produzidos pelos alunos-jornalistas. Na sua função de editora do jornal-laboratório, a experiência nas redações confere-lhe a posição de autoridade para a condução do processo de ensino e aprendizagem na formação jornalística, visando, especificamente, as técnicas para o exercício profissional dos futuros jornalistas.

6.3.1 As discussões interativas no processo de correção e avaliação dos textos

Esta seção tratará de forma mais específica da mediação entre professora-editora e alunos-jornalistas em episódios de correção e avaliação de textos. Para tanto, conforme apontamos no capítulo 1, quatro aulas, duas de cada equipe do órgão laboratorial, foram gravadas em vídeo, a fim de registrar os procedimentos adotados pelos sujeitos envolvidos no processo. Analisaremos encontros que aconteceram no meio do ano letivo, em momento que os alunos-jornalistas, hipoteticamente, já haviam se familiarizado com a sistemática de trabalho da professora-editora na atividade de ensino. Para tanto, utilizaremos os textos produzidos pelos alunos nas duas versões (primeira e definitiva), as quais denominaremos de VP e VD, respectivamente. Na transcrição das aulas gravadas em vídeo, utilizaremos abreviaturas, a fim de identificar os sujeitos envolvidos no processo de correção e avaliação dos textos produzidos para cada edição, na sistemática que compreende a leitura em voz alta para os alunos-jornalistas, já dispostos no formato semicírculo, privilegiando a participação de todos na interação professora/texto/agente-produtor. Estas serão, portanto, as abreviaturas utilizadas na análise das discussões interativas sobre os textos escritos.

PE – Professora-editora
AP – Agente-produtor
I1 – primeira intervenção de aluno
I2 – segunda intervenção de aluno
I3 – terceira intervenção de aluno

A forma de marcar a participação dos alunos no processo de correção e avaliação dos textos não considerará o aluno identificado individualmente, pelo nome ou letra inicial do nome, por exemplo. Optaremos por indicar a ordem em que houve intervenções de colegas do agente-produtor, cujo texto, em primeira versão, é submetido à leitura da professora-editora. Por isso, a denominação I1, I2, I3, com o número marcando a participação na ordem em que se sucederam, mesmo que as interferências tenham sido de um único aluno. Dessa forma, destacaremos o papel das intervenções na passagem da primeira versão para a versão definitiva.

Os textos produzidos pelos alunos para as quatro edições servirão de base para dar continuidade, neste capítulo, à análise das intervenções didáticas efetuadas pela

professora-editora em sua atividade de ensino, bem como para verificar as capacidades de linguagem apreendidas pelos alunos-jornalistas na apropriação dos gêneros textuais jornalísticos, para o próximo capítulo. Os trechos das aulas que serão reproduzidos ocorreram em meio à leitura que a professora realizou dos textos para correção e avaliação, com a participação de toda a equipe responsável pela edição do *MP*. Dos textos em primeira versão¹³⁰, destacaremos apenas os fragmentos¹³¹ que sofreram interferência direta na mediação da professora com o agente-produtor e com os outros integrantes da equipe. Utilizaremos, na indicação dos textos/gêneros, as abreviaturas do Quadro 6 (capítulo 3).

Do conjunto de textos das quatro edições, iremos efetuar análise de um exemplar de cada gênero, pois nosso intuito não é verificar a apropriação do gênero por parte de um aluno individualmente, e sim investigar a forma como a professora-editora intervém no texto escrito com base em cada gênero que compõe o *MP*. As ações de mediação e intervenção da professora-editora, na correção e avaliação dos textos produzidos pelos alunos jornalistas, serão analisadas em cada situação de utilização dos gêneros textuais jornalísticos que emergem no órgão laboratorial, retiradas das edições que tiveram as respectivas aulas registradas.

Edição 276 - Aula de 29/07/2009

1) BAIRRO (BAI)

(VP) Primeira moradora do Borba Gato, a ex-professora Edith Dias de Carvalho diz que antes da criação da escola, ia aos outros bairros para dar aula, mas logo após a inauguração do colégio Tomaz Edison, foi convidada para trabalhar na instituição, onde, um ano depois, assumiu a direção escolar.

(VD) Primeira moradora do Borba Gato, a ex-professora e ex-vereadora Edith Dias de Carvalho, diz que antes da criação da escola, ia aos outros bairros para dar aulas, mas logo após a inauguração do colégio Tomaz Edison, foi convidada para trabalhar na instituição, onde, um ano depois, assumiu a direção escolar.

¹³⁰ No capítulo seguinte, cada um dos textos, cujos fragmentos serão utilizados para análise das intervenções da professora-editora, será reproduzido na íntegra, nas duas versões, para análise das capacidades de linguagem dos alunos-jornalistas.

¹³¹ Há trechos dos textos que tiveram modificações imediatas da professora no momento da leitura.

Na passagem acima, o aluno-jornalista não verificou informações sobre a personagem em destaque no texto sobre determinado bairro de Maringá. Uma das ações de linguagem da professora-editora chamou a atenção do aluno para uma norma do jornalismo, a de fazer constar a idade de uma pessoa quando se trata de personagem, não havendo a mesma obrigatoriedade no caso de ser apenas entrevistado. Na falta de fonte oficial, conforme resposta do aluno, a única modificação no trecho ocorreu a partir de uma lembrança da professora quanto ao cargo eletivo exercido pela personagem em destaque no texto.

PE: Se ela é a primeira moradora do bairro, é pessoa importante, por isso a idade.

AP: É... Faltou fonte oficial para descobrir.

PE: Mas é a ex-vereadora, né?

AP: É.

PE: Então é bacana colocar. É a ex-vereadora.

(VP) “Atualmente, ela está cursando Direito na PUC. Com certeza ela tem méritos, mas a escola também foi muito importante para a sua formação”, diz.

(VD) “Atualmente, ela está cursando Direito na PUC [Pontifícia Universidade Católica]. Com certeza ela tem méritos, mas a escola também foi muito importante para a sua formação”, diz.

Nesse trecho, a interferência da professora foi quanto à utilização de sigla. Mesmo sendo fragmento do discurso de uma das pessoas entrevistadas, a professora orientou o aluno-jornalista e os demais integrantes da equipe a explicarem toda e qualquer sigla a ser utilizada nos textos, a fim de situar o leitor, sobretudo o menos familiarizado.

PE: Você tem que dizer o que é PUC.

AP: Como é que é...Ponti...

PE: Pontificie Universidade Católica.

I1: O que quer dizer Pontifícia?

PE: Ah, tem relação com o Papa, né?

2) REPORTAGEM (REP-A)

(VP) “Profissionais” da arbitragem brasileira se desdobram para conseguir manter preparo físico e dar conta de dois empregos
 (VD) “Profissionais” da arbitragem brasileira se desdobram para conseguir manter preparo físico e dar conta de dois empregos

O trabalho de leitura do texto acima foi interrompido já no subtítulo (linha fina). No intuito de tentar substituir o vocábulo “profissionais” utilizado pelo aluno-jornalista, a professora-editora devolveu a dúvida para os próprios integrantes da equipe. Ao final do impasse, não houve alternativa, ficando o trecho sem modificação alguma.

PE: Não tem uma outra palavra...me ajudem aí... para substituir “profissionais”, mesmo estando entre aspas? Vocês têm alguma ideia?

I1: “Atuantes”?

PE: Pensei em “atuantes”, mas é alguma coisa muito usual (pausa). Eles não são figurantes, não são atuantes... “Integrantes da arbitragem brasileira”?

I2: Mas aí não seriam só os árbitros.

AP: Eu não consegui encontrar nenhum sinônimo para árbitros. Não existe. Porque falar em juiz de futebol parece juiz do STJD.

PE: Vamos deixar por enquanto “profissionais” da arbitragem.

(VP) No Brasil para ser árbitro de futebol, faz-se necessário realizar curso de arbitragem, com duração de seis meses ou mais, filiar-se a alguma federação, não possuir restrições no nome, ter emprego com registro em carteira e começar atuando em partidas de futebol amador e em categorias de base.

(VD) No Brasil, para ser árbitro de futebol, é preciso realizar curso de arbitragem, com duração de seis meses ou mais, filiar-se a alguma federação, não possuir restrições no nome, ter emprego com registro em carteira e começar atuando em partidas de futebol amador e em categorias de base.

Para o trecho acima, a professora-editora sugere a substituição de um elemento de modalização de voz, explicando que a opção do aluno-jornalista, em se tratando de texto jornalístico, era muito formal.

PE: Oh, esse “faz-se necessário” é muito formal. Extremamente formal. “É preciso”, tá? Não está errado, mas é extremamente formal para um texto jornalístico.

(VP) De acordo com o árbitro assistente da CBF e vendedor de autopeças, em Maringá, Aparecido Donizetti Santana, 44, um dos problemas para acontecer essa profissionalização é a grande extensão do país.

(VD) De acordo com Aparecido Donizetti Santana, 44, árbitro assistente da CBF e vendedor de autopeças, em Maringá, um dos problemas para acontecer essa fiscalização é a grande extensão do país.

Em mais uma situação de mediação da professora-editora, sua ação de linguagem recai sobre uma questão de técnica jornalística, mais precisamente para o jornal impresso. Ao se referir a um dos personagens, o aluno-jornalista fez uma inversão de informações que, segundo a professora, seria viável em outro suporte de comunicação, o que gerou apenas a troca de posição dos termos utilizados. Interessante destacar que a professora-editora faz valer sua função de “chefia” frente aos trabalhos no *MP*, ao utilizar a primeira pessoa do plural, marcando a coautoria nos textos.

PE: Vamos colocar “de acordo com o árbitro Aparecido Donizetti Santana, 44, assistente da CBF e vendedor de auto-peças”? Vamos começar antes com ele, depois o que ele é? Essa construção é mais usada para rádio, né? Primeiro a função, depois o nome. No jornal é o inverso.

AP: Tentei colocar que ele tem duas profissões.

PE: Exatamente. Mas você pode.

3) REPORTAGEM (REP-B)

(VP) O apito inicial marca a largada para o jogo, os gols são esperados mas alguns imprevistos também fazem parte do esporte

(VD) O apito marca o início do jogo, os gols são esperados, mas alguns imprevistos também fazem parte do esporte

Também o trabalho de leitura teve intervenção da professora já no subtítulo, como havia acontecido com o texto anterior. Mais uma vez a interferência ocasionou o diálogo entre professora-editora e aluno-jornalista para adequação de um termo ao conteúdo temático e ao estilo de linguagem, na concepção bakhtiniana de gênero discursivo. O episódio encerrou-se quando o agente-produtor não teve mais como sustentar sua posição diante da sugestão da professora-editora.

PE: É “largada” mesmo...no futebolês? É “largada”? “Largada” não é “prá” corrida?

AP: É por isso...eu tinha colocado “início”. Aí eu falei “apito inicial para o início”. Aí eu peguei... por isso eu coloquei “largada”, porque foi a primeira coisa que veio na cabeça.

PE: Então por que não coloca “o apito marca o início do jogo”?

AP: Porque é o apito inicial. Um jogo tem várias apitadas. Mas tudo bem. Pode tirar o “inicial” porque não vai mudar muito.

(VP) Como já dizia a música de Samuel Rosa e Nando Reis “Quem não sonhou em fazer gol, e ser jogador de futebol?”. Pois existem sim aqueles que não sonharam em correr por torneios com a bola nos pés. Alguns sonharam em comandar esses duelos.
(VD) Como já diziam Samuel Rosa e Nando Reis, em “Partida de Futebol”, quem não sonhou em fazer gol e ser jogador de futebol? Pois existem, sim, aqueles que não sonharam correr por torneios com a bola nos pés. Alguns sonharam comandar esses duelos.

O fragmento acima sofreu modificação de uma versão para outra a partir de uma dúvida de ordem sintática da professora-editora, mais precisamente, no que diz respeito à regência do verbo “sonhar”. Sua intervenção demonstrou conhecimento gramatical a ponto de reconhecer diferentes regências do verbo no discurso da canção, citada na reportagem, e no próprio discurso do agente-produtor do texto.

PE: Eu tenho uma dúvida. A letra é exatamente essa?

AP: Exatamente. Eu peguei a letra certinho.

PE: Quem não sonhou, não sonhou em fazer gol? É isso mesmo? Não tenho certeza absoluta, mas quem sonha não sonha alguma coisa, com alguma coisa, e não em alguma coisa?

AP: Então.

PE: Aqui “ta” certo. Na letra fica, mas na sequência você coloca sonhar “em”, tá? Isso me incomoda muito. Toda vez que vejo “sonhar em” tiro o “em”, que não vai comprometer em nada e você não corre risco.

(VP) Na ocasião faltava um assistente, então o representante do jogo, que estava com problemas intestinais, e trajado formalmente, assumiu a posição.

(VD) Na ocasião o assistente faltou. O representante do jogo, de terno e sapatos sociais, foi chamado para assumir a posição.

O trecho acima desencadeou dois momentos diferentes na interação da professora-editora e o agente-produtor do texto. No primeiro, a professora pede explicações sobre um termo utilizado pelo aluno, considerando sua utilização algo muito vago para a compreensão do leitor. Um dos alunos-jornalistas, mais familiarizado com o universo do futebol, fez a primeira intervenção, na tentativa de esclarecer a suposta dúvida da professora-editora. O agente-produtor tomou a palavra e explicou o significado da expressão. Ao final do episódio, a professora-editora só reforçou uma das características do texto jornalístico: a clareza de informações, a fim de torná-las inteligíveis ao leitor.

PE: O que é “trajado formalmente”?

I1: É que esses representantes vão de terninho, gravatinha...

PE: De terno, então? Assim... vocês não podem dificultar, tem que facilitar a vida do leitor, né?

AP: É que nas instruções que eles recebem, eles devem ir formalmente. Os representantes continuam de terno e tal... e os árbitros vão de terno. Vão lá, reconhecem o campo, entram no vestiário, se trocam e depois têm que sair de novo com terno.

PE: Ok. Vamos facilitar a vida do leitor.

No segundo instante, para o mesmo fragmento, a professora questiona a necessidade de uma das informações do texto. Presenciamos na situação de diálogo (parte dele reproduzido abaixo) que o questionamento da professora quanto ao relato do agente-produtor provocou comentários e sugestões nada convencionais para a linguagem jornalística. O agente-produtor tentou argumentar que não existia outra forma de se referir ao problema enfrentado por um dos personagens da reportagem e que tal informação era imprescindível para ilustrar as adversidades na profissão de árbitro de futebol.

PE: Mas tem que contar agora que ele estava com problemas intestinais?

I1: Acho que sim.

AP: Ah, eu vou dizer que o cara teve um “piriri”? Ah, não. Não vou escrever isso no meu texto, não. Não vou escrever.

I2: “Caganeira”. Mas se tem outro termo.

Edição 276 – Aula de 30/07/2009

4) ART

(VP) Desde sua criação, em 1978, a empresa Transporte Coletivo Cidade Canção (TCCC) faz o que bem entende. Aos olhos da população atada, as tarifas só são reduzidas à base de politicagem, em época de eleição, e logo são jogadas ao alto novamente.

(VD) Desde sua criação, em 1978, a empresa Transporte Coletivo Cidade Canção (TCCC) faz o que bem entende. Aos olhos da população atada, as tarifas só são reduzidas à base de politicagem, em época de eleição, e logo são jogadas ao alto novamente.

Na leitura do artigo de opinião, a passagem acima abriu espaço para um momento de interação com a participação de vários sujeitos envolvidos no processo, que não apenas a professora-editora e o agente-produtor. O fragmento em destaque ocasionou a intervenção da professora para uma informação inusitada, a partir não só de sua experiência jornalística, como também na vivência de cidadã: redução do valor de passagem de transporte coletivo. O agente-produtor explicou-lhe tal fenômeno, que para a professora parecia inexplicável. Com os comentários dos outros integrantes da equipe, a professora-editora acabou, na continuidade do diálogo, por apresentar aos alunos uma sugestão de pauta sobre o mesmo tema. Destacamos, portanto, nessa passagem, a naturalidade de sua ação, com base na larga experiência, em sugerir um novo tratamento para a questão evidenciada pelo agente-produtor.

PE: Mas já houve redução de tarifa aqui?

AP: Sempre que há eleição abaixa e depois sobe.

PE: Sério?

I1: Abaixo um pouquinho...

AP: Depois sobe muito mais.

PE: Lá em Londrina nunca aconteceu isso. Às vezes é congelada, mas baixar...

I2: É mais barato vir de Mandaguari do que andar dentro de Maringá.

PE: Londrina está a dois reais faz três anos.

I3: Professora, um absurdo subir vinte centavos de uma vez só.

PE: O preço da passagem... se um dia vocês quiserem fazer... o preço da tarifa é cobrado pela quantidade de passageiro que utilizam o sistema. Um dos itens que compõem a planilha de custos de uma empresa de transporte coletivo é a quantidade de usuário do sistema. Quanto menos usuários, mais caro, obviamente, vai ficar o valor da passagem. Daí o que que acontece? Em Maringá, a média de carros por habitante é bem maior do que em várias outras cidades do estado. Em Londrina, as pessoas usam muito mais o transporte coletivo do que em Maringá. Por isso, a tarifa acaba sendo mais cara. Esse é um dos componentes. Outro é combustível, pneu, desgaste, manutenção da frota... Mas um é a quantidade de passageiros que o sistema absorve. E aqui realmente tem menos gente usando transporte coletivo do que lá.

I4: Curitiba “ta” dois e dez. Eu saí de lá “tava” um e noventa. Agora que “ta” dois e dez.

(VP) As antigas dificuldades também atingem quem possui veículo próprio. As imperfeições nas vias públicas, que parecem irreversíveis, ficam maiores e mais constantes a cada ano. Não há soluções definitivas ou duradouras. Somente são feitas pequenas recuperações nas malhas viárias, o que, todos sabem, é facilmente destruído à próxima pancada de chuva.

(VD) As antigas dificuldades também atingem quem possui veículo próprio. As imperfeições nas vias públicas, que parecem irreversíveis, ficam maiores e mais constantes a cada ano. Não há solução definitiva ou duradoura. São feitas somente pequenas recuperações na malha viária, o que, todos sabem, são facilmente destruídas à próxima pancada de chuva.

Para o fragmento acima, do mesmo texto, até houve pequenas modificações efetuadas pela professora-editora quanto a aspectos sintático-semânticos. Porém, sua intervenção mais significativa recaiu sobre a necessidade de comentar uma expressão muito utilizada pelo jornalismo para se referir a uma das operações executadas pelos órgãos públicos na tentativa de solucionar um dos problemas mais frequentes na malha viária das cidades: os buracos no asfalto.

PE: Isso é o que eles chamam de “tapa buraco”. É aquela massinha fina que joga por cima, passa maquininha e pronto. Não segura nada. No dia seguinte vem a chuva e você vê o buraco lá. Saiu toda a massa que tapava o buraco.

Outro momento na mediação da professora-editora com o agente-produtor é marcado por um longo comentário sobre o texto produzido, mais especificamente sobre o gênero em questão. Na avaliação, a professora até julgou satisfatória a produção do aluno, mas ponderou sobre a ausência de informações que pudessem sustentar a opinião e determinar o gênero *artigo de opinião*. Importante destacar que nem mesmo nas aulas de caráter expositivo, conforme apontamos nas páginas iniciais deste capítulo, a professora-editora fez explicações pormenorizadas sobre as características do artigo de opinião, independentemente se a partir de teóricos ou de suas convicções sobre o gênero. Isso não significa que queremos deixar entrever que a falta dessas explicações pode, necessariamente, ocasionar equívocos na utilização dos gêneros textuais jornalísticos por parte dos alunos. Ressaltamos que se trata de disciplina prática, cujo conjunto de informações para o aprendizado da escrita jornalística ocorre de forma concomitante à produção no órgão laboratorial, isto é, ao escrever vão internalizando as características dos gêneros. Pelo menos é a hipótese que queremos validar com nossa investigação.

Como se trata de produção já no meio do ano letivo, não só pressupomos como também afirmamos que em vários momentos de observação houve comentários aos gêneros nas ações da professora-editora de correção e avaliação dos textos. A nosso ver, como podemos verificar na passagem abaixo do diálogo, parece que o problema maior no texto está na falta de informações que pudessem sustentar o ponto de vista e a opinião do agente-produtor do artigo. A professora-editora chega a questionar a validade do gênero ao sinalizar para o fato de que o aluno apoiou-se apenas nas próprias ideias, sem evidenciar argumentos ou contra-argumentos, ou mesmo dados e informações “reais” a respeito do problema. Recorrendo às palavras de Rabaça e Barbosa (capítulo 3) o artigo de opinião é gênero que requer fundamentação para sustentar a opinião. Assim, a intervenção da professora, a partir de uma situação concreta de produção textual, tende a contribuir com os alunos para a assimilação das características dos gêneros, nesse processo de mediação, em que o par mais desenvolvido na interação assume papel fundamental para a internalização do conhecimento. Embora, como evidenciamos, sua experiência com os textos opinativos limita-se mais à teoria, ou pela leitura que faz dos diários, no ambiente de trabalho, a intervenção junto ao agente-produtor buscou apontar sugestões de melhor abordagem do tema, a fim de alcançar o propósito comunicativo na produção do texto.

PE: Tá bom. Gostei. Se bem, se bem... Ele [o texto] foge um pouquinho da característica do artigo, porque você não... As informações de pesquisa, os elementos, os números que você poderia ter trabalhado nessa questão do transporte coletivo e da condição do asfalto, você passa à margem disso aí. Você fala de problemas evidentes. Eles são evidentes, estão aí, todo mundo vê. Só que você não apresenta dados, como por exemplo, quando foi a última operação tapa buraco, que era a alternativa que se espera para quando o asfalto chega nesse estágio. Você fala da empresa de transporte coletivo, que entrou em 1978, e desde então é esquema de politicagem e tal. Só que assim... você não entra na discussão dos argumentos para reduzir a tarifa, né? E eles existem. Tem uma crítica, ela “ta” bem clara e o texto “ta” muito bem escrito. Só que ele perde essa característica de artigo a partir de argumentos de outros para reforçar os seus. E não tem argumentos de outros, tem só os seus. Com base no que você está vivendo, que já é argumento importante, mas não é “pro” gênero, o artigo, suficiente.

AP: Trazer mais números, então.

PE: Exatamente. Mais dados. E dados completos. Informações reais. Olha, por exemplo. Não existe motivo para cobrar dois e cinquenta pela tarifa, se o número de usuário permanece o mesmo. Se o combustível está no mesmo preço. Então, tem itens que compõem uma planilha de custos que não justificam uma alta, né? Por exemplo, acabou com a figura do cobrador. Quando eles retiraram os cobradores, baixaram o preço da tarifa?

I1: Não.

AP: (resposta negativa com o balançar de cabeça).

PE: Então, tem mais uma coisa aí. Esses seriam os argumentos. Planilha de custos. Pega alguns itens então você teria outros elementos “pra” sustentar sua argumentação. Mas aí reais. Eu diria que o texto poderia ser publicado, mas não é exatamente um artigo, ta? Perde um pouquinho da força do gênero.

I2: Professora, é interessante isso que ele fez de usar a primeira pessoa? Pode sem problema?

PE: No artigo é bem difícil usar a primeira pessoa. Isso que ele fez. Agora, o texto está bem escrito.

Edição 277 – Aula 06/08/2009

5) ENTREVISTA (ENT)

(VP) O livro é importante para o patrimônio da cidade
 (VD) “O livro é importante para o patrimônio da cidade”
 (VP) As cidades plantadas, obra de Renato Leão Rego, segundo ele, está fascinando os leitores e superando suas expectativas
 (VD) As cidades plantadas, obra de Renato Leão Rego, conta a colonização do norte do Paraná de forma inédita

As duas passagens acima representam, respectivamente, o título e o subtítulo (linha fina) da entrevista. Observamos que a utilização das aspas no título, na versão definitiva, já é reflexo de uma das intervenções efetuadas pela professora-editora, ao chamar a atenção do agente-produtor quanto a não fazer afirmações que não sustentaria: o aluno não conhecia o livro escrito pelo entrevistado, por isso não poderia expressar qualquer juízo de valor sem a leitura. Sua intervenção estende-se para a linha fina, que também sofreu modificação, pois igualmente o agente-produtor emite parecer, baseando-se no discurso do próprio entrevistado.

PE: Primeira coisa, P. Quando a gente vai fazer a entrevista, não é o caso, né? Se você vai entrevistar um escritor sobre um determinado livro, primeira coisa que se espera pelo repórter é que ele tenha lido o livro.

AP: Eu não li.

PE: Então. Então, assim. Se você não leu, então você foca no escritor, foca de forma genérica. Agora, você “ta” falando do livro especificamente. Aí você coloca uma coisa dessa “Segundo ele, o livro está fascinando os leitores”. Se você tivesse lido, você poderia dizer que fascina por alguma razão. A obra fascina por tal coisa. Por que? Porque você leu, né? Agora, segundo ele “tá fascinando”. Ele está vendendo o peixe dele aqui, é quase que um comercial. É meio chato. Às vezes o cara nem teve essa intenção, né? Mas do jeito que você (AP) coloca, né? Vamos mudar essa linha fina, “tá”?

(VP) “As cidades plantadas. Os britânicos e a construção da paisagem do norte do Paraná” é o nome da obra que está rendendo ótimos comentários para o professor.
 (VD) “As cidades plantadas. Os britânicos e a construção da paisagem do norte do Paraná”.

Não foi diferente com outra intervenção da professora-editora, quando mais uma vez questionou o agente-produtor que, em outra passagem do texto, emitiu parecer acerca do livro que não leu. Segundo a professora-editora não se pode deixar influenciar pelo que as pessoas afirmam, ainda mais se for afirmação em causa própria, como fez o entrevistado, ao comentar a receptividade de seu livro pelo público leitor. O jornalista tem que tomar os devidos cuidados para não “comprar” o discurso do outro, seja quem for.

PE: Para você dizer que “está rendendo ótimos comentários”, você teria de ter lido ou escutado esses comentários e tal. Mas como você não está reproduzindo esses comentários, fica de novo aquela coisa.

(VP) São inúmeros trabalhos publicados, mas a ida para a Inglaterra para fazer o pós-doutorado no Birkbeck College em Londres, colaborou para que o projeto mais importante fosse concluído. Quando havia o material necessário para a produção de um livro, o projeto foi levado para a Secretaria Municipal de Cultura de Maringá. A finalidade disso era conseguir o dinheiro que a lei de incentivo à cultura disponibilizava.
 (VD) São inúmeros trabalhos publicados, mas a ida para a Inglaterra, para fazer o pós-doutorado no Birkbeck College, em Londres, colaborou para que o projeto mais importante fosse concluído. Quando havia o material necessário para a produção de um livro, o projeto foi levado para a Secretaria Municipal de Cultura de Maringá. A finalidade disso foi conseguir o dinheiro que a Lei de Incentivo à Cultura disponibilizava.

Embora a única modificação no fragmento tenha sido a troca do tempo verbal (era/foi), o trecho causou dúvidas à professora sobre uma informação que o agente-produtor fez constar a respeito do entrevistado. Dúvidas que, a nosso ver, facilmente foram dirimidas pelo aluno.

PE: Explica melhor isso daqui, P. (AP):

AP: É assim. Quando ele (o entrevistado) estava lá na Inglaterra, ele conseguiu acesso a algumas coisas que não tinham motivo para chegar aqui.

PE: Sobre a colonização de Maringá?

AP: Não. Sobre o norte do Paraná. São documentos que não chegaram aqui. Por exemplo, ata de assembleia de acionistas da companhia.

I1: Companhia Melhoramentos?

AP: Isso. Da companhia Paraná Plantation.

(VP) O livro tem o foco na projeção urbana das cidades do norte do Paraná, mas segundo Renato, era indispensável falar sobre a história que girou em torno da colonização. Um dos detalhes mais importantes da obra é a quantidade de relatos sobre documentos que não chegaram ao Brasil.

(VD) O livro tem foco na projeção urbana das cidades do norte do Paraná, mas segundo Leão Rego, era indispensável falar sobre a história da colonização. Um dos detalhes mais importantes do livro é a quantidade de relatos que ele faz sobre documentos que nunca chegaram ao Brasil. A seguir os principais trechos da entrevista concedida ao jornal **Matéria Prima**.

A última intervenção significativa da professora-editora, na entrevista realizada pelo aluno, recai sobre o aspecto da organização textual do gênero, mas especificamente, da parte denominada *perfil*, que antecede ao conjunto de perguntas e respostas. A professora cobra do agente-produtor a coesão entre as partes, afirmando que houve uma quebra na passagem do texto do perfil para a primeira pergunta dirigida ao entrevistado. Até sugeriu a forma como deve proceder para estabelecer a ligação na estrutura textual.

PE: Aí, acho que faltou você falar, P. “Entrevista concedida ao Matéria Prima” ou “acompanhe os principais trechos da entrevista...”. Porque você para ali e já começa com pergunta. Faça essa ligação, tá?

I1: Como é que é, professora?

PE: Tem situações em que vocês fazem o texto, e o próprio texto amarrou com o início da entrevista. No caso da dele (AP) não. Ele acaba a abertura (da entrevista) e já começa com uma pergunta que não tem nada a ver o que ele acabou de falar. Nesse caso é melhor colocar “Leia a seguir os principais trechos da entrevista...”

I2: E se começasse com “o entrevistado de hoje é fulano...”?

PE: Não. Não. Não. Isso é coisa de rádio. Para impresso não funciona.

Edição 279 – Aula de 19/08/2009

6) CRÔNICA (CRO)

(VP) Quando chegou ao primeiro restaurante que visitou, ao lado do namorado, a modelo se sentiu muito atraída por um pedaço de pizza que estava ali, bem na sua frente, recheado com muito catchup que escondia os outros ingredientes, bacon, salame e cebola além da massa extremamente cheia de calorias sustentando tudo isso.

(VD) Quando chegou ao primeiro restaurante que visitou, ao lado do namorado, a modelo se sentiu muito atraída por um pedaço de pizza. Estava ali, bem à sua frente, recheado com muito catchup, que escondia os outros ingredientes: bacon, salame e cebola. A massa, extremamente cheia de calorias, sustentava tudo isso.

O trecho em destaque da crônica foi alvo de intervenção da professora-editora, nem tanto pelas modificações no aspecto formal – pouco visíveis na passagem da primeira versão para a versão definitiva –, e sim pela forma como uma expressão de outra língua, utilizada pelo agente-produtor, provocou dúvidas quanto à grafia. Embora não tenha ficado evidente, houve preocupação da professora-editora para que o aluno não utilizasse a expressão que fizesse referência à marca de um produto, o que configuraria uma espécie de propaganda em pleno texto jornalístico.

PE: Eu tenho uma dúvida. Eu nunca sei ao certo. Eu olhei a sua pauta (dirigindo-se a AP), ia procurar e acabei me esquecendo. Qual é o “catchup” que é a marca? É o com “k”?

AP: “K” é a marca.

I1: “K” é a marca.

PE: Então tá. Esse “catchup” não é a marca?

AP: Não.

PE: Aliás, não sua pauta (AP) eu vi com “k”.

AP: Não.

PE: Então, eu que fiquei incomodada.

(VP) Desviou o olhar, tentou se distrair com a movimentação das pessoas do restaurante que era tão lindo, e, mais uma vez, a expressão foi mudando, a boca foi ficando entreaberta e parecia que seus olhos iriam saltar, até que consegui identificar que ela estava observando a movimentação das pessoas sim, mas apenas o movimento feito para levar a comida até a boca.

(VD) Desviou o olhar, tentou se distrair com a movimentação das pessoas do restaurante, e, mais uma vez, a expressão foi mudando. A boca foi se abrindo e parecia que seus olhos iriam saltar, até que consegui identificar que ela estava observando a movimentação das pessoas sim, mas apenas o movimento que faziam para levar a comida até a boca.

Outra passagem do texto gerou comentários da professora que provocaram risos entre os alunos integrantes da equipe. Ao tentar descrever uma situação ocorrida com a personagem na crônica, o agente-produtor não percebeu o equívoco de caráter semântico com a construção “a boca foi ficando entreaberta”. A professora-editora foi categórica ao dizer que não fazia sentido, pois não se tem como marcar a gradação do ato de entreabrir a boca. Por isso, o necessário ajuste e adequação de termo para a descrição na sequência da narrativa.

PE: Como que uma “boca vai ficando entreaberta”? (risos)

AP: “Abrindo”?

PE: A boca, ou ela está aberta ou não está. Ela “vai ficando entreaberta” é esquisito. Então, “a boca foi se abrindo”. Não falamos “um pouco entreaberta” e “muito entreaberta” (risos).

(VP) Estava preparado para chamar a ambulância, pois achou que sua namorada estivesse passando mau, até que ela em um gesto desesperado agarrou o pedacinho de pizza com as mãos e o devorou rapidamente, saboreando lentamente apenas quando deu a última mordida.

(VD) Estava preparado para chamar a ambulância, pois achou que ela estava passando mal. Até que a modelo, em um gesto desesperado, agarrou o pedacinho de pizza com as mãos e o devorou rapidamente.

Também, no fragmento acima, o agente-produtor criou uma incongruência semântica ao utilizar o advérbio “rapidamente” acompanhado da forma verbal “devorou”. Embora sua intenção tenha sido estabelecer uma relação antitética com “saboreando lentamente”, ao tentar descrever uma das ações da personagem da crônica,

a professora-editora fez questão de ressaltar que o próprio verbo “devorar” já criava o efeito de sentido de “comer rapidamente”, “comer com pressa”. Para a versão definitiva, o aluno acata a sugestão da professora e suprime o advérbio.

PE: Mas o “devorar rapidamente” não quer dizer que engoliu?

AP: Isso sim. Eu quis dizer que ela comeu rápido e daí parou para saborear o último pedacinho.

PE: “Devorou”. Então tira o “rapidamente”.

Edição 280 – Aula de 27/08/2009

7) CRÍTICA DE MÍDIA (CRI)

(VP) A emissora, pertencente ao bispo Edir Macedo, líder da Igreja Universal, cresceu monstruosamente sim, tendo como núcleo do sucesso a competente equipe de jornalismo e programas de reconhecido sucesso no exterior, como “Troca de Família” e “A Fazenda”.

(VD) A emissora, pertencente ao bispo Edir Macedo, líder da Igreja Universal, cresceu monstruosamente sim, tendo como núcleo do sucesso a competente equipe de jornalismo e programas de reconhecido sucesso no exterior, como os reality shows “Troca de Família” e “A Fazenda”.

Nesse primeiro fragmento que destacamos da crítica, passou despercebida em todo o processo de correção e avaliação, aos olhos da professora-editora, do agente-produtor e dos alunos integrantes da equipe, a repetição do substantivo “sucesso”. As atenções, no trecho, ficaram por conta do tipo de programa de televisão que foi evidenciado pelo agente-produtor, ao citar o crescimento de uma das emissoras. Observamos a intervenção da professora-editora para que o agente-produtor utilizasse a expressão que caracteriza os programas que visam retratar a realidade como espetáculo e que tem sido uma das atrações para a ascensão dessa rede de TV.

PE: A “Troca de Família” é reality também?

I1: É.

PE: Então vamos colocar “como os reality shows”. Tenho tanto medo disso. Praticamente daqui a pouco seremos um reality show.

(VP) A importância do público se apequenou diante do medo de cair ante ao rival; a televisão brasileira virou ringue de dois pequenos gigantes, que disparam socos subjetivos de olhos fechados, a todos os lados e sem escrúpulo.

(VD) A importância do público se apequenou diante do medo de cair ante ao rival; a televisão brasileira virou ringue da baixeza de dois gigantes, que disparam socos subjetivos de olhos fechados, a todos os lados e sem escrúpulo.

O fragmento, acima, destacou-se pela dupla intervenção realizada pela professora-editora, a partir de uma única construção utilizada pelo agente-produtor: “pequenos gigantes”. Embora tenha percebido o propósito do aluno, a professora sugeriu mudanças para evitar não só o uso de um termo com mesmo radical de outro utilizado no parágrafo (“apequenou”) como também considerou não adequado para criar o efeito que o crítico pretendia. A solução para o impasse surgiu com a participação do agente-produtor e de outro integrante da equipe.

PE: “Pequenos”? Que sentido você quer dar?

AP: De...

PE: Baixeza?

AP: É.

PE: “Dois pequenos gigantes” não está passando essa ideia.

AP: “Apequenados”?

PE: Não. Já tem no texto. Vocês entenderam, né? É questão da baixeza mesmo.

I1: Professora, “baixo gigantes”? Aí dá sentido de baixaria.

PE: “Baixo gigantes”? Que tal “ringue da baixeza de dois gigantes”? Acho que aí sim, né? Isso mesmo. “Ringue da baixeza de dois gigantes”.

(VP) Triste ver o momento midiático em que vivemos no Brasil, em tempos que precisaríamos de sua força, onde políticos são cada vez mais insolentes e a população, mais cética.

(VD) Triste ver o momento midiático em que vivemos no Brasil, em tempos que precisaríamos de sua força, quando políticos são cada vez mais insolentes e a população, mais cética.

Nessa passagem da crítica, a professora-editora contou com a colaboração de outro aluno, que não o agente-produtor, para desfazer um equívoco gramatical. Diante do erro do estudante e do questionamento da professora quanto ao uso do “onde” de forma indevida, um aluno da equipe prontamente respondeu que palavra seria mais adequada na situação.

PE: Peraí, esse “onde”...

I1: É só tirar o “onde”, acho. Trocar pelo “quando”.

PE: Aqui é “quando”. Acho que aí resolve, né?

(VP) A guerra da mídia é a da revolução, não a do regresso, como a que presenciamos atualmente.

(VD) A guerra da mídia é a da revolução, não a do retrocesso, como a que presenciamos atualmente.

Nas palavras finais do agente-produtor em sua crítica de mídia, o simples uso de um termo motivou a mobilização de um número maior de sujeitos envolvido na interação. A explicação para o sentido do termo utilizado pelo autor do texto e o daquele sugerido pela professora-editora contou com a colaboração de mais de um aluno. Percebemos que houve até quem não conseguisse identificar a distinção entre os dois termos, exigindo que a professora-editora esclarecesse a questão.

PE: “Regresso” ou “retrocesso”? Não é “regresso”. É “retrocesso”, né?

AP: É.

I1: O que é “regresso”?

PE: Voltar. Regressar (gesto de levar o braço para trás).

I2: Mas “retrocesso” não é a mesma coisa?

PE: Não. “Retroceder” é voltar para um patamar inferior. Nesse sentido aqui (apontando para o texto). “Retroceder” também é voltar. É mais ou menos “a gente deveria estar além disso e estamos voltando”. Regrediu.

I3: Professora, não entendi “a guerra da mídia é a da revolução”.

PE: “Revolução” no sentido de “evolução”.

I4: Ah, entendi, “a guerra da mídia” que você diz (voltando-se para AP) não é de uma emissora com a outra.

AP: Sim.

No que diz respeito a essa última forma de intervenção didática, as discussões

interativas, o esquema abaixo evidencia o papel do gênero *aula participativa* utilizado pela professora-editora em suas ações de linguagem perante o agente-produtor do texto e os integrantes da equipe responsável pela edição em avaliação.

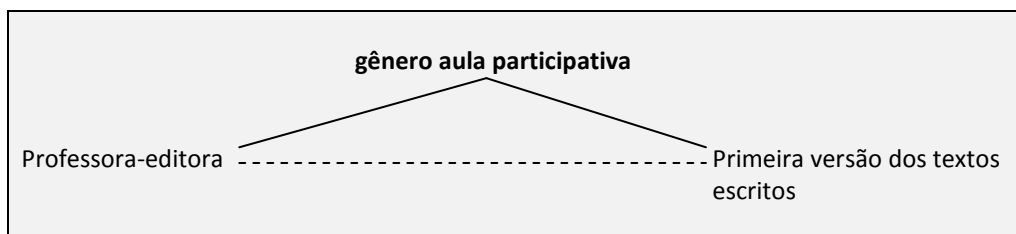


Figura 7: esquema da atividade tripolar das discussões interativas sobre os textos escritos.

Fonte: Adaptação do esquema tripolar de Schneuwly (2004, p. 25).

No comparativo com a primeira forma de intervenção, na utilização de gêneros da oralidade, o diferencial é que a professora-editora executou ações de linguagem com ênfase na primeira versão dos textos produzidos pelos alunos-jornalistas, na interação com os agentes-produtores. Lá, o gênero foi mobilizado para as aulas de caráter teórico.

6.4 Considerações acerca das intervenções didáticas da professora-editora

Na atividade de ensino, motivada pela necessidade de conduzir os alunos-jornalistas à apropriação da linguagem jornalística do impresso, por intermédio dos gêneros textuais como instrumentos semióticos para a comunicação e como objetos ensináveis (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), pudemos perceber a diversidade de momentos de interação, com ações executadas pela professora-editora a fim de alcançar o objetivo na disciplina laboratorial. Na mediação com a coletividade ou individualmente, ela procurou repassar aos alunos um conjunto de conhecimento que julgava imprescindível para/durante simulação da prática jornalística. Sua atividade de ensino, mediada pelas relações sociais (LEONTIEV, 2004), visou contribuir com os alunos para a apropriação de uma cultura inerente à formação acadêmica, de sujeitos em processo de desenvolvimento, não só individual, mas também sócio-historicamente exigido para atuação no campo específico da atividade humana de linguagem: o jornalístico.

No ponto de vista de Bernardes (2006), a partir da Teoria da Atividade, se a prática docente realiza-se de forma consciente, maior a contribuição para a formação

intelectual do aprendiz. Pudemos perceber que o trabalho executado pela professora-editora constrói-se de maneira planejada, com base no que prevê alguns documentos prescritivos: o Projeto Pedagógico do Curso, que preconiza a utilização de ferramentas didático-pedagógicas laboratoriais visando à preparação do aluno para as práticas de linguagem da profissão; o Plano de Ensino, com as informações necessárias sobre a disciplina Técnica de Reportagem (objetivos, referências bibliográficas, critérios de avaliação etc.); e o Projeto de ensino do jornal-laboratório, que faz constar até o cronograma de trabalho, atualizado na chegada de cada nova turma. Isso prova que, apesar de fazer prevalecer sua experiência na profissão, em anos de redação de jornal impresso, a professora-editora tenta adaptar-se ao campo acadêmico, associando a atividade e as ações docentes ao conjunto de documentos que se integram à prática do magistério, conforme postula a própria Ergonomia do Trabalho, no que Machado (2009) denomina de textos de prefiguração para o agir profissional.

Do conjunto de aulas teóricas, nos momentos iniciais do ano letivo, destacamos a presença e a ausência de algumas ações da professora em sua atividade docente. Reconhecemos sua intenção, principalmente nas primeiras aulas, em esclarecer o funcionamento da disciplina de sua responsabilidade, numa espécie de estabelecimento de “contrato” com os alunos. As aulas serviram de orientação quanto aos procedimentos a serem adotados para a apuração e captação do conteúdo jornalístico e para a devida produção de textos a serem publicados no órgão laboratorial. Como havia tratado dos gêneros informativos no ano anterior, com a mesma turma, deixou claro que as explicações recairiam sobre os gêneros de base opinativa. Ponto positivo para os esclarecimentos a respeito das técnicas e normas jornalísticas para os quais os alunos deveriam se atentar assim que se iniciasse o trabalho de produção textual no órgão laboratorial. Sua experiência com o jornalismo impresso fez fluírem suas ações de linguagem na exposição de conteúdo relacionado a aspectos procedimentais para a busca de temas e elaboração de pautas jornalísticas, ou seja, a professora-editora naturalmente mobilizou conhecimento internalizado por anos de profissão para repassar aos alunos na prática pedagógica. Na esteira de Bronckart (1999; 2006), observamos que o agir da professora, respaldado nas representações coletivas e individuais que faz dos mundos formais (físico, social e subjetivo) buscou, pela mediação no conhecimento e nos gêneros textuais jornalísticos – que emergem no órgão laboratorial – desenvolver a capacidade de escrita dos alunos, com o motivo de prepará-

los para o exercício profissional.

Uma das grandes ausências de ação da professora-editora, nas aulas iniciais, foi não operacionalizar a abordagem das características dos gêneros opinativos com a utilização de exemplares dos textos. Como afirmamos, esse procedimento não contribuiu para que os alunos pudessem visualizar as explicações feitas e as próprias características e funcionamento dos diferentes gêneros. Foram vários os momentos de aula em que a professora recorreu a autores, a veículos de imprensa, a datas de publicação, a temas, mas sem qualquer exemplar em mãos. Suas ações para a abordagem dos gêneros opinativos ganhariam mais consistência caso propusesse a análise de textos que servissem de referência aos gêneros que efetivamente circulam no campo jornalístico, ainda mais se tratando de conhecimento novo para os alunos.

Embora já tenhamos adiantado algumas constatações sobre outra forma de mediação entre a professora-editora e os alunos-jornalistas, vale reforçar que consideramos significativas suas ações de linguagem na troca de informações, a partir do gênero textual correio eletrônico, no que chamamos de *intervenções didáticas na regulação da atividade do aluno de produção textual*. Ao pedir aos alunos que criassem um *e-mail* de trabalho, a professora-editora tinha plena consciência da importância desse instrumento para a resolução de situações-problema recorrentes em sua atividade de ensino, na experiência com turmas que passaram pelo *MP*. Muito provavelmente, sem esse canal de mediação o contato individual do aluno-jornalista com a professora-editora ficaria comprometido, já que o momento de sala de aula é reservado à coletividade, para o trabalho de correção e avaliação dos textos produzidos para as edições semanais do jornal-laboratório. O quadro 15, como vimos, reproduz as dúvidas mais frequentes dos alunos na produção dos textos jornalísticos e as orientações que emergiram das ações de linguagem da professora nas respostas aos *e-mails*.

Quanto à situação de correção e avaliação da produção textual, uma parte das ações executadas pela professora-editora, observadas e registradas, ocorreu a partir de uma única operação, sem o diálogo com o agente-produtor e os integrantes da equipe: os ajustes no texto quanto à grafia e à pontuação, numa forma de otimizar o tempo, ao considerar como aspectos menos relevantes e de necessário domínio para quem terá a língua como um dos instrumentos de profissão.

De um lado, a interação face a face com um grupo de alunos, a nosso ver, possui um diferencial em relação a outras situações de produção escrita que já presenciamos,

nos diferentes níveis de ensino. Suas ações de linguagem, embora direcionadas para o agente-produtor do texto, recaem, também, sobre os outros integrantes que acompanham o trabalho de correção, contribuindo para a discussão, reflexão e assimilação do conjunto de informações que surgem nessas relações intersubjetivas, levando-se em consideração que se trata de encontros semanais, alternados com cada equipe, num total de quase trinta edições no ano.

Por outro lado, devemos destacar que a atividade de ensino da professora possui pouca variação ao longo do processo, pelas características do trabalho a ser realizado. Como se trata de disciplina prática, cujo objetivo é o funcionamento de um jornal-laboratório, as ações e operações da professora-editora ocorrem a partir dos comentários, questionamentos e ajustes a serem efetuados pelos alunos-jornalistas na primeira versão para a elaboração da versão definitiva. De nosso ponto de vista, talvez não pudesse ser mesmo diferente a sistemática de trabalho, já que, no papel de editora do jornal, há sempre o cuidado com o tratamento do fato, para a produção de informação e opinião, pois se trata de veículo de imprensa, com acesso ao público. A professora, por ser editora do jornal, cumpre, portanto, seu propósito de fazer funcionar um jornal. Assim, ela age como deve agir no trabalho de edição jornalística. Segundo Pereira Jr:

O trabalho de edição [...] começa pela detecção do que há para ser refeito, trocado ou reordenado, para que o raciocínio original se articule numa linha. Reescrever, só com critérios. A leitura atenta se desafia a perceber elementos que faltam ser investigados (para suprir lacunas informativas do original) e qual abordagem a informação exige (para que ela seja congruente com a situação comunicativa pretendida). (PEREIRA JR, 2006, p. 153).

Por isso, o recorte que fizemos, ao registrar quatro desses encontros interativos, parece suficiente para constatar as principais ações adotadas pela professora-editora. Da análise que realizamos dos textos produzidos em cada um dos exemplares dos gêneros do jornal-laboratório *Matéria Prima*, construímos um quadro-síntese das intervenções mais recorrentes nas ações da professora-editora na correção e avaliação dos textos.

Assunto de comentário	Itens contemplados na interação
Técnica jornalística	normas para o tratamento de personagem explicação de siglas diferença entre o impresso e o rádio dar voz a outro para juízos de valor
Linguagem jornalística	adequação de linguagem para o impresso adequação de linguagem para o público alvo clareza no uso de palavras e expressões
Aspectos formais e linguísticos	pontuação ortografia uso do léxico/adequação semântica

Quadro 17: resultado das intervenções da professora-editora na correção e avaliação dos textos no *MP*.

Porém, como ocorreu em quase toda a atividade de ensino da professora-editora, a ausência de ações de linguagem para uma abordagem mais específica sobre as características dos gêneros textuais presentes no *MP* foi notória nos vários encontros de leitura dos textos em sala de aula. Com raríssimas exceções (é o caso do diálogo em que a professora constata não se tratar de artigo de opinião o que o aluno produziu), suas ações não fazem referência direta à organização textual e a aspectos linguístico-discursivos dos gêneros utilizados pelos alunos, o que não significa afirmar que os alunos-jornalistas não possuam alguma dificuldade em relação a esses aspectos, mas, muito provavelmente, por não se tratar de prioridade da professora-editora, mais preocupada, naturalmente, com o tratamento do conteúdo temático dos textos a serem publicados e com as técnicas jornalísticas.

Ainda assim, e não poderíamos nos furtar de fazer tal constatação, o agir da professora-editora, com as três formas de intervenção didática delineadas, contribui de forma essencial para que os alunos se iniciem na produção escrita com base nos gêneros textuais jornalísticos do impresso. Sua atividade docente demonstra plena segurança quanto a ensinar os procedimentos necessários para a cobertura jornalística.

O capítulo seguinte abre-se para a avaliação das capacidades de linguagem mobilizadas pelos alunos-jornalistas na produção dos textos para o órgão laboratorial. Verificaremos de que forma a falta de uma abordagem de aspectos relacionados ao folheado textual dos gêneros e aos mecanismos textuais inerentes a cada um pode comprometer a apropriação desses instrumentos semióticos por parte do jornalista em formação.

CAPÍTULO 7

AVALIAÇÃO DAS CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOS ALUNOS- JORNALISTAS NA PRODUÇÃO TEXTUAL PARA O JORNAL- LABORATÓRIO *MATÉRIA PRIMA*

A produção de textos jornalísticos é consequência de experiência prévia com leitura de textos na 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.

Cássia Lobão Assis

O foco no jornal-laboratório como instrumento didático-pedagógico exigiu-nos buscar compreender tanto a atividade de ensino da professora-editora, caracterizada, sobretudo, pelas diferentes intervenções didáticas efetuadas para o ensino e aprendizagem da linguagem e da escrita jornalísticas, especificamente do suporte impresso, quanto à produção dos alunos a partir dos gêneros textuais que entram na composição do jornal-laboratório *Matéria Prima*. Os capítulos 5 e 6 visaram avaliar, respectivamente, o papel do jornal-laboratório na formação do jornalista e os procedimentos didáticos da professora-editora na mediação entre os gêneros textuais e os alunos-jornalistas. O capítulo que se abre tem por objetivo “flagrar” o desenvolvimento das capacidades de linguagem adquiridas pelos alunos-jornalistas nas práticas discursivas realizadas na disciplina laboratorial. Vale lembrar, como apontamos no capítulo 4, que a produção escrita para o *MP* cumpre pelo menos dois papéis na simulação do exercício jornalístico: avaliação na disciplina e publicação no jornal-laboratório.

7.1 A produção escrita no jornal-laboratório *MP*

Para a análise da produção escrita dos alunos-jornalistas, tomaremos os mesmos textos produzidos para as edições que foram gravadas em vídeo e tiveram trechos destacados para a avaliação de uma das intervenções didáticas (as discussões interativas sobre o texto escrito em primeira versão), no capítulo 6. Nossa intenção é verificar de que forma ocorre o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos agentes-produtores em suas práticas discursivas. Assim como no capítulo anterior, teremos, portanto, um exemplar de texto com base em cada um dos gêneros textuais jornalísticos mobilizados no *MP*. Diferente, apenas, a presença de exemplar do *editorial descritivo*, gênero textual produzido em única versão, já que “nasce” do conjunto de textos a serem publicados em cada edição e que chegam às mãos do editor após os trabalhos de correção e avaliação da professora-editora com toda a equipe de redação.

Na esteira de Bronckart (1999; 2006; 2008), efetuiremos as análises dos textos escritos, visando às capacidades de linguagem adquiridas e mobilizadas pelos alunos-jornalistas, sobretudo no que diz respeito ao contexto de produção e aos mecanismos de textualização (coesão nominal e verbal) e aos mecanismos de enunciação (vozes e modalização) que determinam e caracterizam cada um dos gêneros utilizados nas práticas discursivas, no jornal-laboratório *Matéria Prima* (capítulo 4, seção 4.5). Destacamos, conforme postula o ISD, que as operações de linguagem, uma vez apropriadas, transformam-se em capacidades e ocorrem na mente do agente-produtor, com base nas representações que faz a partir dos três mundos: físico, social e subjetivo, por isso mesmo, não detectáveis no processo de elaboração do texto, mas na materialidade textual, na escolha do gênero para a situação de comunicação e nos mecanismos linguístico-discursivos que entram em sua composição. Sobre isso, Dolz e Schneuwly afirmam que:

O desenvolvimento das capacidades de linguagem constitui-se, sempre, parcialmente, num mecanismo de reprodução, no sentido de que modelos de práticas de linguagem estão disponíveis no ambiente social e de que os membros da sociedade que os dominam têm a possibilidade de adotar estratégias explícitas para que os aprendizes possam se apropriar deles (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 52).

Da afirmação dos autores, reconhecemos, portanto, que analisar as operações

de linguagem mobilizadas pelos alunos-jornalistas, automaticamente, levar-nos-á a focar a professora-editora como o par mais desenvolvido na interação, e que, supostamente, adotaria “estratégias explícitas” para conduzir os aprendizes de jornalista à apropriação dos gêneros e de suas características textuais e linguístico-discursivas.

Cada texto a ser analisado estará nos quadros a seguir, nas duas versões (primeira e definitiva), com a sigla que identifica o gênero textual, conforme estabelecido no capítulo 3. A análise incidirá apenas sobre a versão final, principalmente, pelo fato de as intervenções da professora-editora não ter implicado mudanças significativas quanto aos aspectos textuais e linguísticos, na passagem de uma versão à outra. Constará, também, no quadro, o *link* que indica a publicação do texto no sítio do jornal-laboratório *Matéria Prima*. Faremos a descrição e análise das operações de linguagem (contexto de produção) e, na sequência, para melhor visualização, vamos expor uma tabela com os mecanismos linguístico-discursivos utilizados pelo agente-produtor de cada gênero textual, com a numeração dos trechos que serão avaliados em cada item: coesão nominal e verbal, voz e modalização.

7.2 Notícia (Bairro)

Gênero:	BAI	Edição:	276	http://www.jornalmateriaprima.com.br/menu/geral/?id=62
1ª versão		Versão definitiva		
Bairro e escola crescem de mãos dadas		1	Bairro e escola crescem de mãos dadas	
<i>Borba Gato e Colégio Estadual Tomaz Edison de Andrade Vieira compartilham o crescimento que conquistaram juntos</i>		2	<i>Borba Gato e Colégio Estadual Tomaz Edison de Andrade Vieira compartilham o crescimento que conquistaram juntos</i>	
Desde sua criação, há 27 anos, a única escola localizada no bairro Borba Gato, zona sul de Maringá, passou por outras quatro denominações até se estabelecer, a partir de 1999, como Colégio Estadual Tomaz Edison de Andrade Vieira – Ensino Fundamental e Médio. Além de assumir uma posição de instituição de ensino, disponibilizando educação escolar básica e orientação pedagógica aos 1.040 estudantes matriculados, o colégio é considerado por funcionários e moradores como um dos principais pontos de referência do bairro e afirmam que a fundação da escola foi o ponto de partida para que obtivesse desenvolvimento no conjunto habitacional, que é um dos mais antigos de Maringá.		3	Desde sua criação, há 27 anos, a única escola localizada no bairro Borba Gato, zona sul de Maringá, passou por outras quatro denominações até se estabelecer, a partir de 1999, como Colégio Estadual Tomaz Edison de Andrade Vieira – Ensino Fundamental e Médio. Além de assumir a posição de instituição de ensino, disponibilizando educação escolar básica e orientação pedagógica aos 1.040 estudantes matriculados, o colégio é considerado por funcionários e moradores como um dos principais pontos de referência do bairro. Eles afirmam que a fundação da escola foi o ponto de partida para que houvesse desenvolvimento no conjunto habitacional, que é um dos mais antigos de Maringá.	
Primeira moradora do Borba Gato, a ex-professora Edith Dias de Carvalho, diz que antes da criação da escola, ia aos outros bairros para dar aula, mas logo após a inauguração do colégio Tomaz Edison, foi convidada para trabalhar na instituição, onde, um ano		4	Primeira moradora do Borba Gato, a ex-professora e ex-vereadora Edith Dias de Carvalho, diz que antes da criação da escola, ia aos outros bairros para dar aulas, mas logo após a inauguração do colégio Tomaz Edison, foi convidada para trabalhar na instituição, onde, um	
		5		
		6		
		7		
		8		
		9		
		10		
		11		
		12		
		13		
		14		
		15		
		16		
		17		
		18		
		19		
		20		
		21		
		22		
		23		
		24		

<p>depois, assumiu a direção escolar. “Trabalhei na secretaria por algum tempo, e em seguida ganhei as eleições para ser diretora geral, cargo que fiquei por 12 anos, e somando com o de vice-diretora, são 24 anos”, lembra. Até hoje, Edith, que assume a secretaria de Educação e Lazer do município, colabora em alguns eventos e festejos que a escola organiza. “Recentemente teve a festa junina que eu compareci, cantei as pedras do bingo, a comunidade me procura e estou sempre lá ajudando, participando, organizando. Pra mim, é um prazer fazer isso porque a escola sempre foi muito importante na minha vida”.</p> <p>A ex-vereadora acompanhou a estruturação do bairro diz que a criação do colégio movimentou o Borba Gato na época, tanto pela procura dos moradores de outros bairros para matricularem os filhos como pela implantação de comércio no bairro, que aproveitara o fluxo de pessoas na região. Esse, no entanto, é uma das questões importantes para a localização do colégio no Borba Gato, de acordo com o atual diretor e presidente da associação de moradores do bairro, Reginaldo Peixoto. “Nós trabalhamos com um público bastante diversificado e a escola está em um ponto estratégico e centralizado para que atenda os estudantes que moram nos bairros vizinhos. E tem a questão do comércio do bairro, o consumo dos estudantes nas lojas próximas à redondeza do colégio é importante para seu desenvolvimento”, argumenta.</p> <p>Sara Fernandes, 52, funcionária da escola há 10 anos e moradora da região, matriculou a filha na escola desde a 6ª série e sente-se satisfeita com o resultado conquistado por ela. “Atualmente, ela está cursando Direito na PUC. Com certeza ela tem méritos, mas a escola também foi muito importante para a sua formação”, diz. Quanto ao Borba Gato, a bibliotecária aprova a estrutura do bairro. “Por ser um bairro pequeno [formado por 15 ruas] é ótimo. Tem uma boa escola, creche, centro esportivo, posto de saúde”, enumera. “Só falta uma agência bancária pra ficar perfeito”, diz, rindo.</p>	<p>25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64</p>	<p>ano depois, assumiu a direção escolar. “Trabalhei na secretaria por algum tempo, e em seguida ganhei as eleições para ser diretora geral, cargo em que fiquei por 12 anos, e somando com o de vice-diretora, são 24 anos”, lembra. Até hoje, Edith, que é secretaria de Educação e Lazer do município, colabora para alguns eventos e festejos que a escola organiza. “Recentemente teve a festa junina que eu compareci, cantei as pedras do bingo, a comunidade me procura e estou sempre lá, ajudando, participando, organizando. Para mim, é um prazer fazer isso porque a escola sempre foi muito importante na minha vida.”</p> <p>A ex-vereadora acompanhou a estruturação do bairro e diz que a criação do colégio movimentou o Borba Gato na época. Ela se refere tanto à procura dos moradores de outros bairros, para matricularem os filhos, como à implantação de comércio no bairro, que aproveitara o fluxo de pessoas na região. Esse, no entanto, é uma das questões importantes para a localização do colégio no Borba Gato, de acordo com o atual diretor e presidente da associação de moradores do bairro, Reginaldo Peixoto. “Nós trabalhamos com um público bastante diversificado e a escola está em um ponto estratégico e centralizado para que atenda os estudantes que moram nos bairros vizinhos. E tem a questão do comércio do bairro, o consumo dos estudantes nas lojas próximas à redondeza do colégio é importante para seu desenvolvimento”, argumenta.</p> <p>Sara Fernandes, 52, bibliotecária e funcionária da escola há 10 anos e moradora da região, matriculou a filha na escola desde a 6ª série e sente-se satisfeita com o resultado. “Atualmente, ela está cursando Direito na PUC [Pontifícia Universidade Católica]. Com certeza ela tem méritos, mas a escola também foi muito importante para a sua formação”, diz. Quanto ao Borba Gato, a bibliotecária aprova a estrutura do bairro. “Por ser um bairro pequeno [formado por 15 ruas] é ótimo. Tem uma boa escola, creche, centro esportivo, posto de saúde”, enumera. “Só falta uma agência bancária para ficar perfeito”, diz, rindo.</p>
---	--	---

O texto acima foi produzido na editoria “Meu Bairro”, que, conforme vimos no capítulo 3, teve sua implantação pela professora-editora não só para estimular os alunos a conhecerem mais a cidade de Maringá e evitarem buscar informações em *releases* da Prefeitura do Município, como também para que o gênero notícia fosse privilegiado no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que já havia sido conteúdo da disciplina de primeiro ano, com foco nos textos de caráter informativo. Vale lembrar que a notícia não pode constar em estado “puro e natural”, porque o jornal-laboratório não é publicação diária, e o factual perderia seu valor no espaço-tempo do *MP*. Trata-se, então, de uma decisão didática de adaptação do gênero, visando desenvolver no aluno-jornalista a consciência para uma das principais ações na prática profissional: a busca *in*

loco das informações necessárias para a cobertura jornalística.

O agente-produtor, a partir das representações que faz para a produção do texto, teve como primeira ação “descobrir” que bairro seria alvo da editoria, informação que já faz constar na pauta jornalística, gênero textual utilizado para o planejamento na captação, seleção e ordenação dos fatos (RABAÇA; BARBOSA, 1998). Uma vez escolhido, conforme observamos nas orientações repassadas pela professora-editora, o passo seguinte seria buscar informações relevantes sobre características (positivas e negativas) e sobre personagens marcantes do bairro. Percebemos, claramente, que o aluno-jornalista faz um recorte da realidade, destacando uma escola estadual e sua importância para a comunidade do bairro. Essa foi, portanto, a escolha do agente-produtor para levar ao público leitor informações e relatos pessoais que julgou necessários na construção do seu texto.

Como já mencionado, em uma perspectiva sociointeracionista (BRONCKART, 2006), a correlação entre as formas do discurso e a situação de comunicação inscreve-se a partir de uma metodologia de descrição e interpretação dos gêneros nas diferentes esferas da comunicação humana. Em se tratando dos gêneros da imprensa, a forma como o gênero lida com a individualidade do locutor (e, portanto, também do destinatário), chama a nossa atenção para pensar a maneira como os textos produzidos pelos alunos-jornalistas estão ligados à prática social de produção da linguagem no *MP*. Enquanto que nos gêneros literários a qualidade de uma obra é medida pelo efeito de estranhamento no leitor que, segundo Bakhtin, é responsável pela experiência estética capaz de desestabilizar a visão corrente do mundo, nos gêneros da esfera do jornalismo a memória do gênero procura se articular ao horizonte de expectativas do leitor com a finalidade de facilitar a comunicação e a evitar o estranhamento e a fuga do leitor. Do ponto de vista da noção bakhtiniana que vê os gêneros do discurso enquanto “práticas discursivas regradas” que organizam o todo do enunciado, a regulação, pela professora, do texto a ser produzido, tem em vista a fixação da estabilidade (e não a provocação do estranhamento) em relação às normas instituídas sobre as práticas jornalísticas, o que vai implicar coerções ao aluno-jornalista que se refletem na produção do texto. Tais coerções, como vimos em Bourdieu (capítulo 2), são reflexo da lógica de funcionamento do campo jornalístico e da atuação dos agentes nele inseridos, configurando uma relação indissociável entre formação acadêmica e exercício profissional.

Assim, na imagem que tem de um dos seus interlocutores, no caso a professora-

editora, o aluno-jornalista sabia, de acordo com as regras estabelecidas para a editoria “Meu bairro”, da necessidade de encontrar pelo menos um personagem notável no bairro, objeto de sua cobertura jornalística. Regra cumprida pelo agente-produtor, quando na linha 20, dá destaque ao que denomina de “primeira moradora” do bairro, também ex-professora e ex-vereadora e atual secretária de Educação e Lazer do município de Maringá. Em sua ação de linguagem, o aluno não só relata, de forma sintética, a vida dessa personagem, como busca um “efeito de real” colocando em cena a fala do ator social que está envolvido no acontecimento que noticia. Assim, concede espaço à voz dessa primeira moradora do bairro, reportando o seu discurso de forma direta e indireta, recurso que contribui para a própria caracterização da personagem como pessoa relevante na história do bairro. O agente-produtor demonstra conhecer alguns aspectos procedimentais para a elaboração do texto noticioso. Além do ator social em destaque, há a presença de testemunhas, pessoas que foram entrevistadas para compor o relato sobre o bairro e suas características. Vemos, nas linhas 45 e 53, respectivamente, menção ao presidente da associação de moradores e a uma funcionária da escola estadual, um dos “principais pontos de referência” do bairro (linhas 15 e 16).

Não é difícil perceber que o agente-produtor acerta nas regras (daquela prática discursiva) e nos padrões propostos para o texto informativo, como dissemos, conteúdo ensinado pela professora-editora na disciplina de primeiro ano (Redação Jornalística). Porém, parece-nos que o aluno-jornalista não conseguiu atingir o objetivo de estabelecer a relação entre bairro e escola para o desenvolvimento da região, da comunidade. Ou seja, o texto não consegue sustentar aquilo que foi afirmado no título e no subtítulo (linha fina). Nem mesmo a fala de entrevistados é suficiente para caracterizar a parceria entre bairro e escola. As ações de linguagem do agente-produtor acabaram não atingindo o que seria a finalidade do texto, quanto ao conteúdo temático.

A tabela a seguir apresenta os resultados do levantamento de marcas das operações linguísticas e enunciativas realizadas pelo agente-produtor do texto em foco:

mecanismos linguístico-discursivos	Versão definitiva
<p>a) Coesão nominal</p> <p>b) Voz</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. escola (l. 6) / colégio (l. 14) 2. funcionários e moradores (l. 15) / Eles (l. 16) 3. colégio Tomas Edison (l. 23) / instituição (l. 24) 4. instituição (l. 24) / onde (l. 24) 5. Edith (l. 29) / que (l. 29) 6. A ex-vereadora (l. 37) / Ela (l. 39) 7. ...implantação de comércio no bairro, que aproveitaria o fluxo de pessoas na região (l. 41-42) / Esse (l. 42) 8. Sara Fernandes (l. 53) / Ø (l. 54) / Ø (l. 55) 9. Sara Fernandes (l. 53) / a bibliotecária (l. 53 e l. 60). <p>de personagens:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Eles afirmam que a fundação da escola foi o ponto de partida para que houvesse desenvolvimento no conjunto habitacional... 2. Primeira moradora do Borba Gato, a ex-professora e ex-vereadora Edith Dias de Carvalho, diz que antes da criação da escola, ia aos outros bairros para dar aulas... 3. “Trabalhei na secretaria por algum tempo, e em seguida ganhei as eleições para ser diretora geral, cargo em que fiquei por 12 anos, e somando com o de vice-diretora, são 24 anos”, lembra. 4. “Recentemente teve a festa junina que eu compareci, cantei as pedras do bingo, a comunidade me procura e estou sempre lá, ajudando, participando, organizando. Para mim, é um prazer fazer isso porque a escola sempre foi muito importante na minha vida.” 5. A ex-vereadora acompanhou a estruturação do bairro e diz que a criação do colégio movimentou o Borba Gato na época. 6. “Nós trabalhamos com um público bastante diversificado e a escola está em um ponto estratégico e centralizado para que atenda os estudantes que moram nos bairros vizinhos. E tem a questão do comércio do bairro, o consumo dos estudantes nas lojas próximas à redondeza do colégio é importante para seu desenvolvimento”, argumenta. 7. “Atualmente, ela está cursando Direito na PUC [Pontifícia Universidade Católica]. Com certeza ela tem méritos, mas a escola também foi muito importante para a sua formação”, diz. 8. “Por ser um bairro pequeno [formado por 15 ruas] é ótimo. Tem uma boa escola, creche, centro esportivo, posto de saúde”, enumera. 9. “Só falta uma agência bancária para ficar perfeito”, diz.

Tabela 1: operações linguístico-discursivas mobilizadas pelo agente-produtor do texto BAI.

Como vimos no capítulo 4, com base em Bronckart (1999; 2006), um dos mecanismos de textualização, ou seja, de organização geral do texto, é a coesão nominal, responsável pela introdução de um termo e sua retomada (processo anafórico) no eixo sintagmático. No texto BAI, vimos várias passagens em que o agente-produtor executa a operação de referir-se a um termo já utilizado. No item *a* das tabelas, destacamos

passagens do texto em que houve o trabalho de retomada anafórica que proporcionam a *progressão referencial*, ou seja, a continuidade e a identificação de referentes textuais (KOCH; MARCUSCHI, 1998; KOCH, 2005). O agente-produtor utilizou tanto do processo de nominalização (1, 3, 6 e 9), quanto de pronominalização (2, 4, 5 e 7) para se referir à personagem, à instituição e a algumas informações sobre o bairro. Valeu-se, inclusive, de recurso legítimo, a elipse, quando não houve necessidade de usar explicitamente um termo ou expressão no lugar de outro, como aconteceu na passagem 8 (fenômeno representado nas tabelas pelo símbolo “Ø”). Segundo Koch (2005, p. 40), quando afirma que a referenciação é atividade de linguagem de reconstrução de objetos-de-discurso, e não simples retomada de antecedentes na superfície do texto, as escolhas lexicais realizadas pelo locutor podem adquirir “rótulos avaliativos”, conduzindo o interlocutor para “certas conclusões”. Em BAI, o agente-produtor utilizou a expressão “ex-vereadora”, de forma a qualificar o personagem e destacar seu papel de agente público em certo momento da história do bairro. Embora um vereador seja o representante do município dentro do poder legislativo, o bairro é o seu reduto eleitoral. A referenciação, no caso, não foi só questão de técnica jornalística, mas também uma espécie de recategorização do termo antecedente (KOCH, 2005). O mesmo podemos afirmar sobre o uso do termo “bibliotecária”, com ocorrência nas linhas 53 e 60. Da versão primeira para a versão definitiva, houve a inserção do termo logo que o agente-produtor referiu-se a uma das entrevistadas pelo nome. Na técnica do jornalismo, se o sujeito exerce mais de uma profissão, ou mais de uma função, deve-se fazer menção a suas atividades, contanto que a referência não fique descontextualizada. No caso, o agente-produtor foi orientado pela professora-editora a especificar a ocupação que a funcionária exercia na escola.

Sobre a coesão verbal, o agente-produtor de BAI utilizou basicamente dois tempos verbais: o presente e o pretérito perfeito, ambos do modo indicativo. Já no título, recorre à técnica jornalística de aproximação entre o tempo do acontecimento e o tempo da enunciação. Para um texto de caráter factual, como a notícia diária, os verbos nos títulos “falam do momento, do que acabou de ocorrer e talvez não se repita mais nem perdure” (PEREIRA JR, 2006, p. 150). No texto, a forma verbal “crescem” cria o efeito de sentido de duração do evento noticioso. O presente do indicativo ainda se estende por todo o texto, uma vez que o propósito é evidenciar as peculiaridades e os personagens de um bairro, dentro das características do gênero propostas pela

professora-editora, no objetivo de criar no aluno-jornalista a cultura de buscar informações *in loco*, conforme vimos na descrição dos gêneros do *MP* (capítulo 3). Só que, para conferir certa dinâmica própria da notícia, há algumas passagens do texto marcadas pelo pretérito perfeito. Trata-se, sobretudo, de informações a partir dos relatos de fala dos entrevistados, reproduzidos direta e indiretamente pelo agente-produtor. Como postula Fiorin (capítulo 4), o tempo pretérito perfeito confere à narrativa um aspecto acabado e pontual.

Quanto ao aspecto voz, o agente-produtor do texto BAI utilizou tanto o discurso direto quanto o indireto para inserir a fala de entrevistados. Vemos a predominância do discurso direto, com seis ocorrências das nove situações em que o agente-produtor se reportou ao discurso do outro. Dessas seis, em cinco foram utilizados verbos de elocução. Nas passagens 7 e 8, o aluno-jornalista utilizou o verbo “dizer”, portanto, sem atribuição de valor ao que foi enunciado pelo/a(s) personagem(ns). Como afirmamos no capítulo 4, é um dos verbos mais recorrentes no discurso jornalístico de caráter informativo, justamente por aproximar-se do aspecto de neutralidade. Já na passagem 3, o agente-produtor faz uma leitura da fala da entrevistada, personagem principal do relato, sobre o bairro em questão. O uso do verbo “lembrar” destaca a fala da personagem, que se reporta à trajetória de sua vida dedicada à escola, estabelecimento destacado pelo texto. Como vimos em Gavazzi e Rodrigues (2003), esse verbo pode marcar uma espécie de sensibilidade do jornalista com a situação ou história do entrevistado. Na passagem 6, o agente-produtor diante da fala do presidente da associação de moradores do bairro, utiliza o verbo “argumentar” como forma de qualificar positivamente o discurso de alguém que está a serviço da comunidade local e se interessa pelo desenvolvimento da região. A passagem 8 é marcada pelo verbo “enumerar”. Trata-se de um verbo mais descritivo, que assume uma posição metalinguística sobre o que enuncia o entrevistado, sem valoração aparente. Há no trecho 4 a reprodução da voz da “personagem principal” na narrativa, porém, sem a presença do verbo declarativo, tendo apenas as aspas como indicativo de voz que não é a do narrador. As passagens 1, 2 e 5 foram construídas a partir do discurso indireto, na sua forma mais comum, com a utilização de verbo “neutro” mais a partícula *que*, na fusão do discurso narrado com o citado.

7.3 Reportagem

A reportagem no *Matéria Prima* (capítulo 3, seção 3.3.2) é gênero utilizado por uma dupla de alunos a cada edição do jornal-laboratório. Os dois textos seguintes fazem parte desse gênero, indicados pelas siglas REP-A (texto de abertura) e REP-B (texto complementar sobre o mesmo conteúdo temático). Como explicamos na referida seção, a reportagem é considerada por especialistas como gênero de caráter informativo, numa espécie de aprofundamento do fato noticioso, sob um determinado ponto de vista (FRANCESCHINI, 2004; CHARAUDEAU, 2007). Tanto REP-A quanto REP-B tratam do árbitro como “profissional” do futebol, destacando não se tratar de profissão reconhecida e trazendo relatos de experiências de quem vive e viveu do apito e das bandeirinhas. Importante lembrar que a professora-editora frisou na última aula, do conjunto de aulas teóricas, que a reportagem não é escrita a quatro mãos, mas os textos devem estar em “conexão” no tratamento do tema (capítulo 6). Na sequência, temos a análise dos dois textos que compõem a reportagem de uma mesma edição do *Matéria Prima*, para, justamente, verificarmos o trabalho em conjunto realizado pelos dois agentes-produtores.

7.3.1 Reportagem A

Gênero:	REP-A	Edição:	276	URL:	http://www.jornalmateriaprima.com.br/menu/reportagem/?id=24
1ª versão			Versão definitiva		
Ser árbitro no país do futebol não é profissão			Ser árbitro no país do futebol não é profissão		
<i>“Profissionais” da arbitragem brasileira se desdobram para conseguir manter preparo físico e dar conta de dois empregos</i>			<i>“Profissionais” da arbitragem brasileira se desdobram para conseguir manter preparo físico e dar conta de dois empregos</i>		
Acordar cedo, partir para uma jornada de trabalho durante todo o dia e, ao final do expediente, fazer treinamento físico durante horas e somente após isso poder descansar, é a rotina de vários árbitros de futebol “profissionais” brasileiros. Isso porque, no Brasil, a arbitragem não é reconhecida como profissão, fazendo que árbitros sejam obrigados a terem outro emprego. Essa regra só não vale para quem é árbitro Fifa (Federação Internacional de Futebol), pois estes trabalham por diversas vezes fora do país e sempre tem de estar bem preparados para partidas importantes.			Acordar cedo, partir para uma jornada de trabalho durante todo o dia e, ao final do expediente, fazer treinamento físico durante horas e somente após isso poder descansar. Essa é a rotina de vários árbitros “profissionais” do futebol brasileiro. Isso porque, no Brasil, a arbitragem não é reconhecida como profissão e os árbitros são obrigados a terem outro emprego. A regra só não vale para quem é árbitro Fifa (Federação Internacional de Futebol). Quem faz parte desse seleto grupo trabalha por diversas vezes fora do país e sempre tem de estar bem preparado para partidas importantes.		
Luiz Henrique de Souza Santos Renesto, 28, personal trainer e árbitro assistente da CBF (Confederação Brasileira de Futebol), é cotado por colegas de			Luiz Henrique de Souza Santos Renesto, 28, personal trainer e árbitro assistente da CBF (Confederação Brasileira de Futebol), é cotado por colegas de		

<p>profissão e dirigentes para futuramente ser árbitro Fifa. Ele diz acreditar que a não profissionalização é prejudicial na preparação dos árbitros. “Não poder se dedicar somente a arbitragem atrapalha, por isso estamos lutando para essa profissionalização”, argumenta.</p> <p>Para Renesto, que trabalha e treina diariamente, não é apenas o aspecto físico que deve ser levado em conta. Assistir partidas de futebol, gravar, analisar e conhecer o estilo de jogo das equipes e de determinados jogadores, também faz parte da preparação e auxilia na diminuição dos erros. “Se a arbitragem fosse reconhecida como profissão, teríamos mais tempo para isso”, analisa Renesto.</p> <p>No Brasil para ser árbitro de futebol, faz-se necessário realizar curso de arbitragem, com duração de seis meses ou mais, filiar-se a alguma federação, não possuir restrições no nome, ter emprego com registro em carteira e começar atuando em partidas de futebol amador e em categorias de base. De três em três meses, em média, os árbitros passam por avaliações para saber se estão aptos a exercerem a função.</p> <p>De acordo com o árbitro assistente da CBF e vendedor de autopeças, em Maringá, Aparecido Donizetti Santana, 44, um dos problemas para acontecer essa profissionalização é a grande extensão do país. “Na Europa os países são menores, o que facilita o controle. Já no Brasil fica complicado. Alguns estados são maiores que certos países europeus”.</p> <p>Santana, após 23 anos de arbitragem, despede-se este ano do futebol profissional em função da idade e terá muita história para contar. Ele, ainda acredita na profissionalização da arbitragem. “Viajei bastante, conheci muitos lugares, pessoas e fiz grandes jogos. Sentirei falta e espero um dia ver a arbitragem ser tratada como profissão” conta.</p> <p>Dirceu Oscar de Matos, 57, ex-árbitro da CBF e atual presidente da Liga Desportiva de Maringá, defende a profissionalização, porém considera difícil de ocorrer. “Seria ótima a profissionalização, mas a questão é quem vai pagar. Só no Paraná existem 600 árbitros e esse impasse requer um estudo, porque se virar profissão, alguém terá de bancar as despesas trabalhistas. E mais, precisaria estabelecer quem fiscalizaria esses profissionais”, explica.</p>	<p>21</p> <p>22</p> <p>23</p> <p>24</p> <p>25</p> <p>26</p> <p>27</p> <p>28</p> <p>29</p> <p>30</p> <p>31</p> <p>32</p> <p>33</p> <p>34</p> <p>35</p> <p>36</p> <p>37</p> <p>38</p> <p>39</p> <p>40</p> <p>41</p> <p>42</p> <p>43</p> <p>44</p> <p>45</p> <p>46</p> <p>47</p> <p>48</p> <p>49</p> <p>50</p> <p>51</p> <p>52</p> <p>53</p> <p>54</p> <p>55</p> <p>56</p> <p>57</p> <p>58</p> <p>59</p> <p>60</p> <p>61</p> <p>62</p> <p>63</p> <p>64</p> <p>65</p> <p>66</p>	<p>profissão e dirigentes para futuramente ser árbitro Fifa. Ele diz acreditar que a não profissionalização é prejudicial na preparação dos árbitros. “Não poder se dedicar somente a arbitragem atrapalha, por isso estamos lutando para essa profissionalização”, argumenta.</p> <p>Para Renesto, que trabalha e treina diariamente, não é apenas o aspecto físico que deve ser levado em conta. Assistir a partidas de futebol, gravar, analisar e conhecer o estilo de jogo das equipes e de determinados jogadores, também faz parte da preparação e auxilia na diminuição dos erros. “Se a arbitragem fosse reconhecida como profissão, teríamos mais tempo para isso”, analisa Renesto.</p> <p>No Brasil, para ser árbitro de futebol, é preciso realizar curso de arbitragem, com duração de seis meses ou mais, filiar-se a alguma federação, não possuir restrições no nome, ter emprego com registro em carteira e começar atuando em partidas de futebol amador e em categorias de base. De três em três meses, em média, os árbitros passam por avaliações para saber se estão aptos a exercerem a função.</p> <p>Dirceu Oscar de Matos, 57, ex-árbitro da CBF e atual presidente da Liga Desportiva de Maringá, defende a regulamentação da atividade, porém considera difícil de ocorrer. “Seria ótima a profissionalização, mas a questão é quem vai pagar. Só no Paraná existem 600 árbitros e esse impasse requer um estudo, porque se virar profissão, alguém terá de bancar as despesas trabalhistas. E mais, precisaria estabelecer quem fiscalizaria esses profissionais”, explica.</p> <p>De acordo com Aparecido Donizetti Santana, 44, árbitro assistente da CBF e vendedor de autopeças, em Maringá, um dos problemas para acontecer essa fiscalização é a grande extensão do país. “Na Europa os países são menores, o que facilita o controle. Já no Brasil fica complicado. Alguns Estados são maiores que certos países europeus.”</p> <p>Santana, após 23 anos de arbitragem, despede-se este ano do futebol profissional em função da idade e terá muita história para contar. Ele ainda acredita na profissionalização da arbitragem. “Viajei bastante, conheci muitos lugares, pessoas e fiz grandes jogos. Sentirei falta e espero um dia ver a arbitragem ser tratada como profissão”, conta.</p>
---	---	---

Em REP-A, as ações de linguagem do agente-produtor do texto voltam-se para ratificar algumas das características da função do árbitro de futebol e reproduzir o discurso de alguns representantes do ofício sobre as possíveis consequências da profissionalização da categoria. Para alcançar sua finalidade, o aluno-jornalista inicia o texto narrando a rotina da maioria dos representantes da classe dos árbitros, que possuem, quase que invariavelmente, uma profissão, cargo ou função fora do mundo do futebol. Por se tratar de gênero informativo, de caráter mais investigativo, a busca por

fontes e/ou entrevistas de pessoas ligadas à área torna-se regra nos procedimentos da cobertura jornalística. A mobilização do discurso reportado como eco de discursos alheios constitui uma característica muito presente nos textos desse gênero, uma vez que a voz do outro pode persuadir o leitor quanto ao real representado pelo discurso, ao mesmo tempo em que constitui indício de credibilidade ou de isenção sobre o que é enunciado. Trata-se de procedimento característico para a elaboração da reportagem, como forma de contribuir para a análise e reflexão do tema a que pretende o jornalista ou o veículo de imprensa. Portanto, sobre as vozes citadas, o agente-produtor procurou entrevistar (linha 18) um profissional da arbitragem com destaque em meios aos colegas, cotado para o quadro da Fifa, entidade máxima no futebol. Outro procedimento por parte do agente-produtor foi buscar informações com quem viveu da “profissão”, numa espécie de “voz da experiência” sobre o trabalho do árbitro de futebol no Brasil. Na linha 43, destaque para uma dessas vozes, que defende, mas ao mesmo tempo pondera sobre a profissionalização da categoria. O aluno-jornalista ainda destaca alguém que vive a dupla jornada, como a maioria dos representantes da categoria (linha 52), e que afirma sobre as dificuldades de fiscalização dos trabalhos dos árbitros em um país com dimensões continentais. Constatamos, portanto, que as ações de linguagem do agente-produtor “pediu” contribuição a outras vozes para atingir seu objetivo de investigar a função de árbitro de futebol no país.

Segue tabela com os resultados do levantamento de marcas das operações linguísticas e enunciativas na produção de REP-A:

as expectativas de alguns representantes entrevistados quanto à necessidade de profissionalização da categoria. Há uma única ocorrência do pretérito perfeito, ainda assim, na fala de um dos entrevistados, ao relatar a experiência de conhecer vários lugares por conta de viagens que fez no trabalho de arbitragem.

Quanto à utilização do discurso alheio, das sete passagens em que o agente-produtor se reporta ao discurso alheio, cinco delas são na forma de discurso direto, e em quatro, há a presença de verbos delocutivos. Na passagem 2, o agente-produtor utiliza o verbo “argumentar” que, como já vimos, possui valoração positiva, uma vez que o entrevistado defende, diante das dificuldades da profissão de árbitro, a profissionalização da categoria. Na passagem seguinte, de número 3, há também um verbo com a mesma valoração: “analisar”, tratando-se da fala do mesmo entrevistado, no discurso de reafirmação da necessidade de profissionalizar quem trabalha com a arbitragem no país. Na voz de outro entrevistado (passagem 4), percebemos o mesmo discurso favorável à profissionalização, só que dessa vez, ponderando sobre os custos acarretados com os encargos trabalhistas e fiscalização dessa atividade profissional. Tal ponderação na fala do entrevistado foi interpretada de forma igualmente positiva pelo agente-produtor, quando utilizou o verbo “explicar”. Uma última ocorrência de verbo declarativo está na passagem 7, quando a forma verbal “conta” é usada para marcar a fala de um último entrevistado na reportagem, que relata sua experiência na “profissão”, inclusive, o fato de poder ter conhecido vários lugares em viagens a trabalho. Na passagem 6, há também o discurso direto, mas o agente-produtor não utiliza verbo de elocução, ficando por conta do contexto linguístico indicar que se trata do discurso de um terceiro entrevistado. O discurso indireto aparece uma vez apenas, na passagem de número 1. Há, no texto, a utilização também do discurso “segundo”, quando o agente-produtor (passagem 5) reconstrói a fala de um dos entrevistados a partir da expressão “de acordo”.

7.3.2 Reportagem B

Gênero:	REP-B	Edição:	276	http://www.jornalmateriaprimeira.com.br/menu/geral/?id=62
1ª versão		Versão definitiva		
As surpresas das partidas de futebol		As surpresas das partidas de futebol		
<i>O apito inicial marca a largada para o jogo, os gols são esperados mas alguns imprevistos também fazem parte do esporte</i>		<i>O apito marca o início do jogo, os gols são esperados, mas alguns imprevistos também fazem parte do esporte</i>		
<p>Como já dizia a música de Samuel Rosa e Nando Reis “Quem não sonhou em fazer gol, e ser jogador de futebol?”. Pois existem sim aqueles que não sonharam em correr por torneios com a bola nos pés. Alguns sonharam em comandar esses duelos. É o caso dos árbitros de futebol. Dois times em campo, dois períodos da partida com bola rolando, torcedores ferozes gritando e animando o estádio, lances curiosos acontecendo a todo momento. E, claro, a expectativa para os gritos de gol. Esses são elementos que todo árbitro sabe que irá acontecer quando entrar no gramado.</p> <p>Também é comum aparecerem algumas surpresas inesperadas durante a partida. É o que aconteceu com o árbitro da federação paranaense de futebol e professor de educação física Almir Rogério Ruiz Garcia, 39, em uma partida de futebol amador há uns cinco anos, em Nova Esperança (localizada a quarenta quilômetros de Maringá). Na ocasião faltava um assistente, então o representante do jogo, que estava com problemas intestinais, e trajado formalmente, assumiu a posição. “O jogo começou tudo bem. Mas do nada eu escuto uma gritaria, e quando vejo o meu amigo - representante - estava correndo para fora do campo, em direção ao pasto. Ele foi se ‘aliviar’”, ironiza Garcia. Menos de dez minutos depois a partida foi interrompida novamente, e para dar continuidade a disputa foi preciso uma modificação. O massagista do time anfitrião assumiu o cargo de terceiro árbitro. “Não me esqueço da bandeirinha jogada no chão”, relembra Garcia.</p> <p>Fábio Gazarine Silva, 43, que além de árbitro é bancário, relembra o dia em que momentos antes de começar um jogo amador, percebeu que faltava as bandeiras dos auxiliares. Com pouco tempo para a bola começar a rolar, o trio de arbitragem decidiu utilizar camisas coloridas no lugar das bandeiras para organizarem a partida. “Faz uns sete anos que isso aconteceu, e depois pegou super mal para a Liga [Desportiva de Maringá]”, diz Silva.</p> <p>Em outra ocasião o jogo acontecia tranquilamente, até que um jogador mais nervoso foi reclamar com o árbitro assistente, Faustino Vicente Lopes, 47. No gramado havia um policial de plantão, que foi em direção ao aglomerado de pessoas reunidas perto do bandeira, e com um cassete ia encerrando a grande confusão. Pouco tempo depois, o guarda acertou a cabeça de Lopes com a arma. “O resultado foi que vi aquele monte de sangue descendo do meu supercílio direito”, relata Lopes. O árbitro “aposentado” e professor de educação física foi levado imediatamente para o pronto-socorro e ganhou como lembrança cinco pontos na região atingida pelo instrumento.</p>		<p>Como já diziam Samuel Rosa e Nando Reis, em “Partida de Futebol”, quem não sonhou em fazer gol e ser jogador de futebol? Pois existem, sim, aqueles que não sonharam correr por torneios com a bola nos pés. Alguns sonharam comandar esses duelos. É o caso dos árbitros de futebol. Dois times em campo, dois períodos da partida com bola rolando, torcedores ferozes gritando e animando o estádio, lances curiosos acontecendo a todo momento. E, claro, a expectativa para os gritos de gol. Esses são eventos que todo árbitro sabe que irão acontecer quando entrar no gramado.</p> <p>Também é comum aparecerem algumas surpresas durante a partida. Foi o que aconteceu com o árbitro da federação paranaense de futebol e professor de educação física Almir Rogério Ruiz Garcia, 39, em uma partida de futebol amador “há uns cinco anos”, em Nova Esperança (distante 40 km de Maringá). Na ocasião o assistente faltou. O representante do jogo, de terno e sapatos sociais, foi chamado para assumir a posição. “O jogo começou bem. Mas, do nada, escuto uma gritaria, e quando vejo o meu amigo [representante] estava correndo para fora do campo, em direção ao pasto. Ele foi se ‘aliviar’”, ironiza Garcia. Menos de dez minutos depois a partida foi interrompida novamente, e para dar continuidade à disputa foi preciso uma modificação. O massagista do time anfitrião assumiu o cargo de terceiro árbitro. “Não me esqueço da bandeirinha jogada no chão”, relembra Garcia.</p> <p>Fábio Gazarine Silva, 43, que além de árbitro é bancário, relembra o dia em que momentos antes de começar um jogo amador, percebeu que faltavam as bandeiras dos auxiliares. Com pouco tempo para a bola começar a rolar, o trio de arbitragem decidiu utilizar camisas coloridas no lugar das bandeiras. “Faz uns sete anos que isso aconteceu, e depois pegou super mal para a Liga [Desportiva de Maringá]”, diz Silva.</p> <p>Em outra ocasião, o jogo acontecia tranquilamente, até que um jogador mais nervoso foi reclamar com o árbitro assistente, Faustino Vicente Lopes, 47. No gramado, havia um policial de plantão, que foi em direção ao aglomerado de pessoas reunidas perto do bandeira, e com um cassete ia encerrando a grande confusão. Pouco tempo depois, o guarda acertou a cabeça de Lopes com a arma. “O resultado foi que vi aquele monte de sangue descendo do meu supercílio direito”, relata Lopes. O árbitro “aposentado” e professor de educação física foi levado imediatamente para o pronto-socorro e ganhou como lembrança cinco pontos na região atingida pelo instrumento.</p>		

A “conexão” defendida pela professora-editora para os textos que formam a reportagem fica evidente na continuidade temática e na articulação das informações “novas” trazidas para o texto pelo agente-produtor na sequência do tratamento temático. Como REP-A investigou as características da profissão do árbitro de futebol e a questão da profissionalização da categoria, as ações de linguagem em REP-B partiram para o lado mais pitoresco da profissão. O próprio título (linha 1) e o subtítulo (linha 2) mostram o enfoque dado pelo agente-produtor à temática em questão. De maneira mais descontraída, o aluno-jornalista trata das surpresas, imprevistos e dificuldades comuns e incomuns para aqueles que vivem da arbitragem no futebol. Como não poderia ser diferente, os relatos de experiência se fizeram presentes contribuindo para ilustrar as adversidades inerentes ao trabalho de arbitragem. A partir da linha 19, há destaque para a história de um árbitro que sofreu de desarranjo intestinal no meio de uma partida, interrompendo-a para poder “se aliviar”, nas palavras de um dos entrevistados, reproduzidas pelo agente-produtor do texto. Outra situação curiosa relatada, a partir da linha 36, foi a situação de um dos entrevistados, que narrou ao aluno-jornalista um episódio, também nada comum: a utilização de camisas coloridas no lugar das bandeiras, que haviam sido esquecidas. Por último, o agente-produtor reproduz uma terceira história (linha 45) de um árbitro que, numa confusão gerada pela reclamação de um jogador mais alterado, teve a cabeça atingida pelo cassetete do único policial em campo.

Acompanhando os trabalhos de correção e avaliação da professora-editora desses mesmos textos (capítulo 6), tivemos a oportunidade de saber que o agente-produtor (no caso, uma aluna-jornalista) conheceu os “imprevistos” da profissão, relatados no texto, por ser filha de um árbitro do quadro da Confederação Brasileira de Futebol, CBF, o que pode ter contribuído para que tivesse acesso aos profissionais entrevistados na elaboração da reportagem. Não apontamos isso como uma simples vantagem no processo de investigação. Queremos ressaltar que a aluna como agente-produtor da reportagem complementar sobre o tema árbitro de futebol fez representações sobre esse universo justamente por poder adotar um ponto de vista diferenciado de outro que pouco conhece essa realidade. Para ela, portanto, tratar dessa temática e trazer as “surpresas” do futebol com certa facilidade é reflexo da posição social que ocupa não só como jornalista, mas também como pessoa quase integrada ao mundo da arbitragem.

Com nossas observações às intervenções da professora-editora, no momento da

correção e avaliação dos textos, inferimos que em REP-A e REP-B os agentes-produtores não conseguiram um trabalho efetivo com o gênero reportagem. Os dois textos parecem apenas uma notícia estendida, pois houve uma preocupação quase que apenas com o factual, talvez até num excesso de fontes e entrevistados para a composição dos textos. Há indícios de que nas ações de linguagem dos agentes-produtores não houve a percepção de que o gênero reportagem requer maior aprofundamento do tema, numa relação entre fatos antecedentes e consequentes, em prol de uma análise da situação (DITTRICH, 2003). Mas vale destacar o acerto quanto à utilização das técnicas jornalísticas para o texto informativo.

A tabela a seguir apresenta os resultados do levantamento de marcas das operações linguísticas e enunciativas realizadas pelo agente-produtor em REP-B:

mecanismos linguístico-discursivos	Versão definitiva
a) Coesão nominal	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dois times em campo... os gritos de gol (l. 11 a 15) / Esses (l. 15) 2. “há uns cinco anos” (l. 22) / Na ocasião (l. 23-24) 3. Jogo (l. 24) / partida (l. 30) / disputa (l. 32) 4. Fábio Gazarine Silva (l. 36) / que (l. 36) 5. policial de plantão (l. 48) / que (l. 48) 6. Em outra ocasião...Faustino vicente Lopes (l. 45 a 47) / a grande confusão (l. 50-51) 7. Policial de plantão (l. 48) / o guarda (l.51) 8. Faustino Vicente Lopes (l. 47) / Lopes (l. 54) / o árbitro “aposentado” e professor de educação física (l. 54-55)
b) Voz	<p>de personagens:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Como já diziam Samuel Rosa e Nando Reis, em “Partida de Futebol”, quem não sonhou em fazer gol e ser jogador de futebol? 2. “O jogo começou bem. Mas, do nada, escuto uma gritaria, e quando vejo o meu amigo [representante] estava correndo para fora do campo, em direção ao pasto. Ele foi se ‘aliviar’”, ironiza Garcia. 3. “Não me esqueço da bandeirinha jogada no chão”, relembra Garcia. 4. “Faz uns sete anos que isso aconteceu, e depois pegou super mal para a Liga [Desportiva de Maringá]”, diz. 5. “O resultado foi que vi aquele monte de sangue descendo do meu supercílio direito”, relata.

Tabela 3: operações linguístico-discursivas mobilizadas pelo agente-produtor do texto REP-B.

A coesão nominal em REP-B ocorre da mesma forma como vimos em BAI e em REP-A, com retomadas nominais e pronominais. Destacamos o recurso da

recategorização efetuada pelo agente-produtor quando recorreu ao termo “a grande confusão” para se referir a um dos episódios relatados por um dos entrevistados, envolvendo um jogador e o assistente do árbitro. Como o repórter não é o detentor das informações, cabe a ele coletá-las para a elaboração da reportagem. Dessa forma, a expressão utilizada é uma forma de o agente-produtor qualificar o fato, relatado por uma das fontes, portanto, não tendo presenciado o ocorrido.

Diferentemente do que ocorreu com REP-A, onde a descrição da “profissão” de árbitro limitou o texto ao tempo presente do indicativo, em REP-B, houve uma recorrência significativa do pretérito perfeito. Essa diferença justifica-se pelo tipo de abordagem do tema (o mesmo de REP-A), quando as ações de linguagem do agente-produtor visaram a situações inusitadas, aos imprevistos da função de árbitro e assistentes. A reportagem apresenta relatos de fala de entrevistados, representantes da profissão, que narraram histórias “divertidas”, com episódios até mesmo fora do comum. Nesse caso, mais do que apenas trazer informações atualizadas sobre a realidade da arbitragem no Brasil e a expectativa da profissionalização da categoria (como aconteceu em REP-A, no uso do presente do indicativo), o agente-produtor, no texto que fecha a reportagem, procurou os relatos de experiência de alguns representantes para evidenciar certa dificuldade e até precariedade na atividade. Por isso, a presença marcante do pretérito perfeito, para a dinâmica do texto.

No que diz respeito ao discurso citado, há, no texto, quatro ocorrências de verbo de elocução. A primeira, na passagem 2, é caracterizada com o verbo “ironizar”, quando o entrevistado relata uma situação de um colega que, ao substituir um assistente da arbitragem, teve de sair no meio da partida por causa de um desarranjo intestinal. Não se trata, necessariamente, de uma situação de polemização, como preconizam Gavazzi e Rodrigues (2003), mas acentua um valor diferente da neutralidade, afinal, o agente-produtor interpreta a situação como insólita para o universo do futebol. Já na passagem 3, o verbo “relembrar”, variação de “lembrar”, sinaliza para uma interpretação mais sensível, de solidariedade, em relação ao discurso do entrevistado, cujo colega passou por momentos adversos durante uma partida de futebol. Nos trechos de fala 4 e 5, foram utilizados dois verbos de tendência à neutralidade, respectivamente, o “dizer” e o “relatar”, para marcar a fala de outros dois entrevistados, representantes, também, da “profissão”. A passagem 1 é resultado de uma estratégia de narrativa adotada pelo agente-produtor. Para introduzir o texto e dar continuidade ao tema de REP-A, recorreu-

se a trecho de letra de canção de uma banda de *pop-rock*, nesse caso, caracterizando o discurso “segundo”.

Os três primeiros textos analisados (BAI, REP-A e REP-B) e a entrevista (ENT), ainda a ser submetida à nossa apreciação, pertencem à categoria dos gêneros textuais jornalísticos informativos, por isso, tratam de aspectos relacionados a acontecimentos e histórias de vida, em que a figura enunciativa, o narrador, reporta-se ao discurso do outro, geralmente personagens que fazem parte da narrativa jornalística. Conforme vimos em Bronckart, as vozes, como mecanismos enunciativos, embora não contribuam para a progressão do conteúdo temático, visam tornar visíveis “as instâncias que têm responsabilidade pelo que é expresso (dito, visto, pensado)” (BRONCKART, 2006, p. 149). De acordo com Machado (2005), há uma preocupação em fazer a distinção entre o que é a responsabilidade enunciativa de um e outro que compõem o discurso, a partir de diferentes procedimentos. Para Grillo (2004), a partir do que chama “ponto de vista pragmático”, o discurso citado é um dos recursos encontrados pela imprensa na busca da representação do real e do efeito de transparência. Por isso, é natural reconhecer que há uma orientação por parte da professora-editora para desenvolver nos alunos-jornalistas a mobilização de vozes de fontes e entrevistados, uma vez que não é o repórter quem detém a informação. Numa visão mais “formal e discursiva”, o discurso citado faz parte da própria identidade dos gêneros jornalísticos, destacando as diferentes maneiras de o agente, no campo jornalístico (jornalista ou jornal), trabalhar com as falas dos atores sociais.

Portanto, com a análise das vozes, mais detidamente do discurso direto e a presença dos verbos de elocução, constatamos que os gêneros de caráter informativo não podem prescindir desse recurso enunciativo, uma vez que a narrativa jornalística procura relatar fatos e histórias de personagens que se destacam em suas atividades ou são autoridades em determinados temas e cujos discursos devem-se fazer presentes para garantir credibilidade ao que é enunciado, isso num viés mais do jornalismo do que mesmo da linguagem. Foram várias as passagens em que houve recorrência ao discurso de *outrem*, na forma indireta e, sobretudo, direta, com ou sem a utilização dos verbos de elocução. Sobre esses últimos, podemos afirmar, com certa segurança, que os agentes-produtores utilizaram-nos com um bom conhecimento da necessidade de caracterizar os relatos de fala dos entrevistados como recurso para produzir efeito de transparência à informação. Sobretudo, a eles foi dada voz para que pudessem inscrever a própria fala

no fio discursivo, encaixando-se na trama da narrativa jornalística, ainda que revele a interpretação que o agente-produtor faz dos atores sociais.

Cabe ressaltar que não foi na disciplina laboratorial que os alunos-jornalistas aprenderam a utilizar o discurso direto e os verbos de elocução. Como expusemos, as aulas ditas teóricas, no início do ano letivo, voltaram-se mais para a explicação dos gêneros textuais da categoria opinativa. Na atividade de ensino da professora-editora, tal conteúdo se fez presente na disciplina de primeiro ano (Redação Jornalística), quando priorizou preparar os alunos para os gêneros informativos: notícia, reportagem, entrevista, e as técnicas jornalísticas inerentes a esses gêneros. Dessa forma, os alunos-jornalistas, nessa pequena amostragem (os primeiros três textos informativos) apresentaram capacidade de utilização do discurso reportado, valendo-se de mecanismos linguísticos para marcar e valorizar as vozes de personagens. O mesmo vale para outras passagens dos textos, em que os agentes-produtores utilizaram o discurso direto aspeado, sem verbo de elocução, o discurso “segundo”, com expressões, como “de acordo com”, no trecho 5 de REP-A, e o discurso indireto, com os verbos “afirmar” e “dizer” mais a partícula *que*, como na passagens 1, 2 e 5 do texto BAI. A quantidade de passagens com discurso direto, com ou sem verbo de elocução, não se justifica como procedimento obrigatório para a cobertura jornalística. Ao contrário, pode revelar certa dificuldade de o agente-produtor reproduzir o discurso do outro, sem conseguir a fusão entre sua narrativa e o enunciado alheio. De acordo com nossas observações e no diálogo com a professora-editora, vimos sua preocupação em orientar os alunos para a utilização literal apenas de declarações incisivas ou de falas com certo grau de relevância para a narrativa. O gênero reportagem, que na sua essência é polifônico, não exige a presença em quantidade da voz alheia em discurso aspeado. Como estratégia de ensino, a professora-editora é que procura garantir que os alunos-jornalistas busquem informações com as fontes, em vez de se basearem em *releases* ou no senso comum.

Nas aulas prática do jornal-laboratório, houve uma intervenção bem frequente na atividade da professora-editora. Não foram poucos os momentos em que os alunos-jornalistas utilizaram o verbo “acreditar” para se reportarem à fala de um entrevistado nos textos informativos. A professora alertou-os para o risco da utilização desse verbo, por não se ter certeza se o entrevistado acredita mesmo naquilo que enuncia. Segundo Gavazzi e Rodrigues (2003), o verbo “acreditar” possui valoração negativa, quando o jornalista ou o veículo de imprensa procura não legitimar ou não conferir credibilidade

ao que foi enunciado pelo entrevistado. Para a professora-editora, não se pode ler a mente do entrevistado, para saber o que pensa, em que acredita, por isso, como orientação, prega que os alunos utilizem a expressão “diz acreditar”. Na passagem 1, de REP-A, essa orientação concretiza-se no texto: *Ele diz acreditar que a não profissionalização é prejudicial na preparação dos árbitros.*

Ainda sobre os mecanismos enunciativos, é importante frisar que aos gêneros da categoria informativa (notícia e reportagem) não cabe o uso de modalizações por parte do agente-produtor do texto. Toda a carga de avaliação do conteúdo temático, de aspectos do mundo subjetivo, de emissão de juízo de valor tem que se restringir ao discurso de *outrem*, a partir das falas reportadas, o que é salientado por Grillo (2004;2005b) quando apresenta a categoria “modalização em segundo discurso” pela qual o agente-produtor recorre a expressões como “segundo” e “conforme” (elementos que se inscrevem em um paradigma de elementos modalizadores diversos), no interior do enunciado no qual sua especificidade é modalizar pelo envio a um outro discurso. Isso significa afirmar que os recursos de modalização marcam o posicionamento, a visão introjetada na voz enunciativa do outro, ou seja, “na voz do ator social gerenciada pelo autor” (BRONCKART, 2006, p. 326). Para o pesquisador genebrino, as instâncias de enunciação são as responsáveis pelas operações de linguagem utilizadas pelo autor (agente-produtor). O gênero em foco, a reportagem, por ser constituído de um discurso da ordem do narrar deixa marcado o ângulo pelo qual são “vistos” os acontecimentos constitutivos da diegese: visão externa do narrador ou visão introjetada em uma personagem (no caso, o ator social cuja “voz” é representada). Nas notícias e reportagens, a visão externa do narrador que relata (acontecimentos e histórias de vida) não assume posicionamento. O posicionamento, que são as modalizações, é delegado às vozes que falam em discurso direto ou indireto, diferentemente do que ocorre com os textos opinativos.

7.4 Entrevista

Gênero:	ENT	Edição:	276	http://www.jornalmateriaprima.com.br/menu/entrevista/?id=22
1ª versão		Versão definitiva		
O livro é importante para o patrimônio da cidade		1	“O livro é importante para o patrimônio da cidade”	
<i>As cidades plantadas, obra de Renato Leão Rego, segundo ele está fascinando os leitores e superando suas expectativas</i>		2		
		3	As cidades plantadas, obra de Renato Leão Rego, conta a colonização do norte do Paraná de forma inédita	
		4		
		5		
Renato Leão Rego,41, é professor da Universidade Estadual de Maringá (UEM) desde 2000. Naquele ano, recebeu a proposta de vir para Maringá para dar aula no curso de Arquitetura e Urbanismo, que começou no mesmo ano. Nascido em Palmital no interior de São Paulo, formou-se em Arquitetura e urbanismo pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Ele ficou um pouco mais conhecido na região pelo seu mais recente trabalho, um livro. “As cidades plantadas. Os britânicos e a construção da paisagem do norte do Paraná” é o nome da obra que está rendendo ótimos comentários para o professor.		6	Renato Leão Rego, 41, é professor da Universidade Estadual de Maringá (UEM) desde 2000. Naquele ano, recebeu a proposta de vir para a cidade, para dar aula no curso de Arquitetura e Urbanismo, que começou no mesmo ano. Nascido em Palmital, no interior de São Paulo, formou-se em Arquitetura e urbanismo pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Ele ficou um pouco mais conhecido na região pelo seu mais recente trabalho, um livro: “As cidades plantadas. Os britânicos e a construção da paisagem do norte do Paraná”.	
São inúmeros trabalhos publicados, mas a ida para a Inglaterra para fazer o pós-doutorado no Birkbeck College em Londres, colaborou para que o projeto mais importante fosse concluído. Quando havia o material necessário para a produção de um livro, o projeto foi levado para a Secretaria Municipal de Cultura de Maringá. A finalidade disso foi conseguir o dinheiro que a lei de incentivo à cultura disponibilizava.		7	São inúmeros trabalhos publicados, mas a ida para a Inglaterra, para fazer o pós-doutorado no Birkbeck College, em Londres, colaborou para que o projeto mais importante fosse concluído. Quando havia o material necessário para a produção de um livro, o projeto foi levado para a Secretaria Municipal de Cultura de Maringá. A finalidade disso foi conseguir o dinheiro que a Lei de Incentivo à Cultura disponibilizava.	
O livro tem o foco na projeção urbana das cidades do norte do Paraná, mas segundo Renato, era indispensável falar sobre a história da colonização. Um dos detalhes mais importantes do livro é a quantidade de relatos que ele faz sobre documentos que nunca chegaram ao Brasil. A seguir os principais trechos da entrevista concedida ao jornal Matéria Prima .		8	O livro tem foco na projeção urbana das cidades do norte do Paraná, mas segundo Leão Rego, era indispensável falar sobre a história da colonização. Um dos detalhes mais importantes do livro é a quantidade de relatos que ele faz sobre documentos que nunca chegaram ao Brasil. A seguir os principais trechos da entrevista concedida ao jornal Matéria Prima .	
		9		
		10		
		11		
		12		
		13		
		14		
		15		
		16		
		17		
		18		
		19		
		20		
		21		
		22		
		23		
		24		
		25		
		26		
		27		
		28		
		29		
		30		
		31		
		32		
		33	Quando começou o desenvolvimento da pesquisa?	
Estou desenvolvendo essa pesquisa praticamente desde quando eu vim trabalhar na UEM em 2000. Eu comecei a estudar primeiro o traçado de Maringá, porquê esta cidade tinha essa forma, porquê as ruas eram orgânicas. Então fui estudar Maringá e as outras planejadas, porquê elas eram diferentes, porquê foram fundadas ou planejadas em rede, quem é que fundou, enfim, a pesquisa foi crescendo. Diante disso quando eu cheguei à fase que eu descobri que tudo isso era uma organização, ou um esquema de colonização dos ingleses, resolvi pleitear uma bolsa de estudos para ir até a Inglaterra para concluir minha pesquisa.		34	Estou desenvolvendo essa pesquisa praticamente desde quando eu vim trabalhar na UEM,em 2000. Comecei a estudar primeiro o traçado de Maringá, por que esta cidade tinha essa forma, por que as ruas eram orgânicas. Então fui estudar Maringá e as outras [cidades] planejadas, por que elas eram diferentes, por que foram fundadas ou planejadas em rede, quem é que fundou, enfim, a pesquisa foi crescendo. Diante disso, quando cheguei à fase que eu descobri que tudo isso era uma organização, ou um esquema de colonização dos ingleses, resolvi pleitear uma bolsa de estudos para ir até a Inglaterra, para concluir minha pesquisa.	
		35		
		36		
		37		
		38		
		39		
		40		
		41		
		42		
		43		
		44		
		45		
		46		
		47	Quando começou e até onde foi a colonização?	
Começou em 1924 e terminou em 1944, quando os ingleses liquidaram a companhia e um grupo brasileiro assumiu o empreendimento. Em termos geográficos, começou em Londrina e terminou em Maringá. Para entender essa história é importante conhecer um pouco mais do império britânico e do próprio lord Lovat, que foi o idealizador disso aqui. A gente não pode se restringir a esse tempo, a esses 20 anos ou então só nessa extensão de Londrina até Maringá.		48	Começou em 1924 e terminou em 1944, quando os ingleses liquidaram a companhia e um grupo brasileiro assumiu o empreendimento. Em termos geográficos, começou em Londrina e terminou em Maringá. Para entender essa história é importante conhecer um pouco mais do império britânico e do próprio lord Lovat, que foi o idealizador disso aqui. A gente não pode se restringir a esse tempo, a esses 20 anos ou então só nessa extensão de Londrina até Maringá.	
		49		
		50		
		51		
		52		
		53		
		54		
		55		
		56	Como o investidor inglês descobre essas terras?	

tempo, a esses 20 anos ou então só nessa extensão de Londrina até Maringá.

Como o investidor inglês descobre essas terras?

O Lovat dizia que era um homem com olhos e capaz de usá-los. Ele fala isso em uma passagem específica em uma batalha, pois ele era do exército britânico e combateu na Guerra dos Bôeres na África do Sul. Lembro dessa frase para contar essa história. O Lord Lovat foi ainda jovem para um safári na região central da África, onde fica o Sudão e a Etiópia. Ele passou 6 meses nesse safári e voltou para a Inglaterra. Adquiriu uma porção de terra enorme nessa região e na Inglaterra fundou uma companhia que irrigou uma grande região do Sudão. Implantou um esquema de cultivo conjunto de algodão. Por isso que eu digo, ele tinha “o olho” para as coisas. Ele foi combater na guerra na África do Sul e ficou dois anos por lá. Quando ele volta à Inglaterra ele monta uma companhia de colonização, e nessas terras onde ele combateu, inicia um assentamento de colonos muito parecido com o que ele ia fazer depois no norte do Paraná. Em 1924 ele veio como convidado para o Brasil por ser membro de uma comissão econômica. Ele era parlamentar, ligado às questões agrárias e perito em reflorestamento, é convidado para ser membro dessa missão. Ele faz várias viagens ao interior de São Paulo e chega aqui. Volta para Londres e em seis meses ele tem a companhia *Paraná Plantations* fundada, e 150 acionistas que já compram essas terras para começar esse empreendimento aqui.

Havia alguma preocupação com o desmatamento da época?

Havia sim, tanto é que o Lord Lovat era um perito em reflorestamento. O desmatamento não foi tão desenfreado como vemos hoje. É claro que eles desmataram, pois era imprescindível para poder usar a terra como área agrícola. Checamos na pesquisa os contratos das companhias das décadas de 20,30,40 e 50. Existia uma cláusula que uma determinada porcentagem da área deveria ser mantida. Além disso, o parcelamento que eles fizeram colocando pequenos lotes partindo da parte alta do terreno e indo até a parte baixa para que todos tivessem acesso à estrada e água. Isso mostra preocupação por um lado estratégica comercial e por outro ambiental. Existia essa noção de que havia que se preservar uma área verde dentro de cada propriedade. Então não é simplesmente desmatar. É que a proporção é muito grande, toda essa área foi desmatada.

Quais as expectativas para a publicação do livro?

O livro trata não especificamente das questões de urbanismo e planejamento urbano, tive que entender toda a história anterior a esse acontecimento. Acabei de aproximando da história, da geografia, da antropologia e dos estudos culturais. Esse livro, não deixa de colaborar para o patrimônio cultural da cidade. Por isso que eu me submeti a lei municipal de inventivo à cultura. Eu imaginava distribuir esse livro para escola e bibliotecas da região para que as pessoas conhecessem um pouco da história desse lugar. E isso aconteceu. Além disso, para minha surpresa, o livro está tendo uma repercussão enorme. Há uma quantidade imensa de jornais, TVs, rádios querendo

O Lovat dizia que era um homem com olhos e capaz de usá-los. Ele fala isso em uma passagem específica de uma batalha, pois ele era do exército britânico e combateu na Guerra dos Bôeres, na África do Sul. Lembro dessa frase para contar essa história. O Lord Lovat foi ainda jovem para um safári na região central da África, onde fica o Sudão e a Etiópia. Ele passou seis meses nesse safári e voltou para a Inglaterra. Adquiriu uma porção de terras enorme nessa região e na Inglaterra fundou uma companhia que irrigou uma grande região do Sudão. Implantou um esquema de cultivo conjunto de algodão. Por isso que eu digo: ele tinha “o olho” para as coisas. Ele foi combater na guerra na África do Sul e ficou dois anos por lá. Quando ele volta à Inglaterra, monta uma companhia de colonização, e nessas terras onde ele combateu, inicia um assentamento de colonos muito parecido com o que ia fazer depois no norte do Paraná. Em 1924, ele veio como convidado para o Brasil, por ser membro de uma comissão econômica. Ele era parlamentar, ligado às questões agrárias, e perito em reflorestamento. É convidado para ser membro dessa missão. Ele faz várias viagens ao interior de São Paulo e chega aqui. Volta para Londres e em seis meses tem a companhia *Paraná Plantations* fundada e 150 acionistas que já compram essas terras para começar esse empreendimento aqui.

Havia alguma preocupação com o desmatamento na época?

Havia sim, tanto é que lord Lovat era um perito em reflorestamento. O desmatamento não foi tão desenfreado como vemos hoje. É claro que eles [os ingleses] desmataram, pois era imprescindível para poder usar a terra como área agrícola. Checamos na pesquisa os contratos das companhias das décadas de 20, 30, 40 e 50. Existia uma cláusula que uma determinada porcentagem da área deveria ser mantida. Além disso, o parcelamento que eles fizeram colocando pequenos lotes partindo da parte alta do terreno e indo até a parte baixa para que todos tivessem acesso a estrada e água. Isso mostra por um lado preocupação estratégico-comercial e por outro, ambiental. Existia essa noção de que havia que se preservar uma área verde dentro de cada propriedade. Então não é simplesmente desmatar. É que a proporção é muito grande, toda essa área foi desmatada.

E as expectativas agora, com a publicação do livro?

O livro trata, não especificamente, das questões de urbanismo e planejamento urbano. Tive que entender toda a história anterior a esse acontecimento. Acabei me aproximando da história, da geografia, da antropologia e dos estudos culturais. Esse livro, não deixa de colaborar para o patrimônio cultural da cidade. Por isso que eu me submeti à Lei Municipal de Incentivo à Cultura. Eu imaginava distribuir esse livro para escolas e bibliotecas da região, para que as pessoas conhecessem um pouco da história desse lugar. E isso aconteceu. Além disso, para minha surpresa, o livro está tendo uma repercussão enorme. Há uma quantidade imensa de jornais, TVs, rádios querendo noticiar essa história. As pessoas que estão lendo o livro, estão devolvendo comentários

noticiar essa história. As pessoas que estão lendo o livro estão devolvendo comentários surpreendentes. Elas estão surpresas, encantadas com a dimensão desse empreendimento. Isso é um resultado muito positivo e muito surpreendente pra mim.	120 121 122 123 124	surpreendentes. Elas estão surpresas, encantadas com a dimensão desse empreendimento. Isso é um resultado muito positivo e muito surpreendente para mim.
---	---------------------------------	--

O gênero entrevista no *Matéria Prima* segue o esquema pergunta e resposta, também conhecido como “entrevista pingue-pongue” (cf. capítulo 3, seção 3.3.7). Seu objetivo é pôr em evidência pessoa de destaque não só na comunidade acadêmica como, também, na comunidade externa. Seu formato textual compreende uma abertura, com informações sobre o entrevistado, para a composição de um perfil. No *MP*, a entrevista busca destacar a atividade desempenhada pelo entrevistado e seus principais feitos. Para o agente-produtor, a entrevista requer um trabalho de pesquisa e o consequente levantamento de informações a respeito do sujeito alvo de sua entrevista. Isso significa que a ação de linguagem do agente-produtor deve partir, também, das representações que faz da pessoa a ser entrevistada.

Especificamente, na entrevista acima, realizada com um professor e autor de livro, o aluno-jornalista, no subtítulo da primeira versão do texto, expõe certo juízo de valor ao afirmar que o mais recente livro do entrevistado estava “superando as expectativas”. Como vimos no capítulo anterior, a professora-editora interveio junto ao aluno-jornalista, chamando sua atenção para o fato de ele não ter lido o livro, por isso não poder emitir seu parecer sobre o que não conhecia. A mesma intervenção foi efetuada pela professora, quando no final do primeiro parágrafo, da primeira versão, o aluno afirma: “é o nome da obra que está rendendo ótimos comentários para o professor”. Percebemos, nesse caso, que na construção do perfil do entrevistado, o agente-produtor acabou “comprando” o discurso alheio sobre as impressões e expectativas a respeito do livro, que foi o motivo para a realização da entrevista, como vemos no título e subtítulo do texto.

Se o agente-produtor não tomou contato com o conteúdo do livro, o conjunto de perguntas parece sinalizar para pouca exploração do diálogo com o entrevistado. O aluno-jornalista não conseguiu demonstrar o “trabalho de pesquisa” que antecedeu a entrevista. Geralmente, quando há uma boa pesquisa anterior, as perguntas vêm precedidas por afirmações e é com base nelas que o repórter formula seus enunciados. As perguntas apenas se encaixam no fio do discurso do entrevistado/entrevistador,

numa clara demonstração de que o agente-produtor reconhece os procedimentos a serem adotados na ação de linguagem, quando precisa ser objetivo na busca por fazer o leitor conhecer a personagem em destaque. Vale lembrar que a entrevista, assim como a notícia e a reportagem, foram gêneros explorados pela professora-editora já no primeiro ano do curso, na disciplina de Redação Jornalística, na preparação para a disciplina laboratorial. Relembrando algumas das palavras da professora, no momento da intervenção, os alunos-jornalistas são estimulados a pesquisar “vida e obra” do entrevistado antes de partirem para a entrevista propriamente dita. É a pesquisa que irá nortear a formulação das perguntas e os mecanismos de abordagem do entrevistado. O texto de abertura é um exercício de síntese desse levantamento, mas que não deve se prender a uma mera descrição do currículo do entrevistado. É preciso situar nele o clima do encontro entre o entrevistador e o entrevistado, bem como o trabalho de observação do repórter durante a entrevista.

A tabela apresenta os resultados do levantamento de marcas das operações linguísticas e enunciativas realizadas pelo agente-produtor da entrevista:

mecanismos linguístico-discursivos	Versão definitiva
a) Coesão nominal	<ol style="list-style-type: none"> 1. 2000 (l. 7) / Naquele ano (l. 7) 2. Renato Leão Rego (l. 6) / Ø (l. 8) 3. curso de Arquitetura e Urbanismo (l. 9) / que (l. 9) 4. Renato Leão Rego (l. 6) / Ele (l. 12) 5. Quando havia o material... de Maringá (l. 19 a 22) / disso (l. 22) 6. Um livro (l. 20) / o livro (l. 25) 7. Renato Leão Rego (l. 6) / Leão Rego (l. 26) / ele (l. 29)
b) Voz	<p>do narrador (entrevistador) de personagem (entrevistado)</p>

Tabela 4: operações linguístico-discursivas mobilizadas pelo agente-produtor do texto ENT.

No item *a* da tabela anterior, temos algumas passagens do texto em que o agente-produtor utiliza os mecanismos anafóricos na construção do “perfil” do entrevistado. Não houve nenhuma falha no processo de retomada de palavras ou ideias. Mais uma vez vemos o uso da nominalização e da pronominalização.

O gênero textual entrevista tem na sua construção composicional, no plano textual global, duas partes principais: a introdução, como uma espécie de perfil (pessoal

ou profissional) do entrevistado e o conjunto de perguntas e respostas. Na parte introdutória, há a presença da voz do narrador, por se tratar de texto informativo, em que se faz breve relato de história de vida ou uma espécie de “currículo”, destacando feitos do entrevistado, até, por isso, a predominância do tempo pretérito perfeito. A segunda parte já é formada, em sua extensão, pela voz do entrevistado, nas respostas às questões dirigidas pelo jornalista. Trata-se, portanto, de texto construído em coautoria, com duas vozes explicitamente marcadas.

7.5 Artigo de opinião

Gênero:	ART	Edição:	276	http://www.jornalmateriaprimeira.com.br/menu/critica/?id=24
1ª versão		Versão definitiva		
Os velhos e insolúveis problemas de Maringá		1	Velhos e insolúveis problemas de Maringá	
<i>Políticos e grandes empresários ignoram dificuldades históricas da cidade; população vive comodismo e receio</i>		2		
		3	<i>Políticos e grandes empresários ignoram dificuldades históricas da cidade; população vive comodismo e receio</i>	
		4		
		5		
A cidade de Maringá é, indiscutivelmente, exemplo de qualidade de vida e estruturação no país. Ruas e avenidas lindamente arborizadas, pontos turísticos excêntricos, planejamento e considerável segurança fazem daqui um excepcional lugar a se viver. Frente a isso, não há discussão. Porém - talvez por costume a tantos benefícios – vê-se que a população tem se acovardado frente a velhos e recorrentes problemas, jogando-os sob o tapete do comodismo.		6	A cidade de Maringá é, indiscutivelmente, exemplo brasileiro de qualidade de vida. Ruas e avenidas lindamente arborizadas, pontos turísticos excêntricos, planejamento e considerável segurança fazem daqui um excepcional lugar a se viver. Frente a isso, não há discussão. Porém, talvez por costume a tantos benefícios, vê-se que a população tem se acovardado frente a velhos e recorrentes problemas, jogando-os sob o tapete do comodismo.	
		7		
		8		
		9		
		10		
		11		
		12		
		13		
		14		
O município, que ostenta construção histórica fantástica, talvez esteja vivendo o presente apoiado no belo passado. Talvez guarde em si uma população que tenta sobreviver somente com o encanto físico, atropelando os presentes transtornos. Por minha vontade, também viveria só das obras bonitas; porquanto nem só de belo vive o homem. Tal como ele, o lindo é transitório. Tristemente, tenho que dizer que a cidade canção está sendo regida por mãos errôneas.		15	O município, que ostenta construção histórica fantástica, talvez esteja vivendo o presente apoiado no belo passado. Talvez guarde em si uma população que tenta sobreviver somente com o encanto físico, atropelando os presentes transtornos. Por minha vontade, também viveria só das obras bonitas; porquanto nem só de belo vive o homem. Tal como ele, o lindo é transitório. Tristemente, tenho que dizer que a Cidade Canção está sendo regida por mãos errôneas.	
		16		
		17		
		18		
		19		
		20		
		21		
		22		
		23		
		24		
Pois, lhes apresento os insolúveis problemas que estão me inspirando: o colossal monopólio do transporte coletivo e os imortais buracos nas vias públicas.		25	Apresento-lhes os insolúveis problemas que estão me inspirando: o colossal monopólio do transporte coletivo e os imortais buracos nas vias públicas.	
		26		
		27		
		28		
Desde sua criação, em 1978, a empresa Transporte Coletivo Cidade Canção (TCCC) faz o que bem entende. Aos olhos da população atada, as tarifas só são reduzidas à base de politicagem, em época de eleição, e logo são jogadas ao alto novamente. Nos ônibus, sempre a mesma situação: lotação e demora. Para coroar seu império, a TCCC aboliu os cobradores, acumulando funções ao motorista, que continuou recebendo o mesmo salário, e dificultando ainda mais as viagens, criando mais risco e atrasos.		29	Desde sua criação, em 1978, a empresa Transporte Coletivo Cidade Canção (TCCC) faz o que bem entende. Aos olhos da população atada, as tarifas só são reduzidas à base de politicagem, em época de eleição, e logo são jogadas ao alto novamente. Nos ônibus, sempre a mesma situação: lotação e demora. Para coroar seu império, a TCCC aboliu os cobradores, acumulando funções ao motorista, que continuou recebendo o mesmo salário, e dificultando ainda mais as viagens, criando mais riscos e atrasos.	
		30		
		31		
		32		
		33		
		34		
		35		
		36		
		37		
		38		
As antigas dificuldades também atingem quem		39	possui veículo próprio. As imperfeições nas vias	

possui veículo próprio. As imperfeições nas vias públicas, que parecem irreversíveis, ficam maiores e mais constantes a cada ano. Não há soluções definitivas ou duradouras. Somente são feitas pequenas recuperações nas malhas viárias, o que, todos sabem, é facilmente destruído à próxima pancada de chuva.	40 41 42 43 44 45 46	públicas, que parecem irreversíveis, ficam maiores e mais constantes a cada ano. Não há solução definitiva ou duradoura. São feitas somente pequenas recuperações na malha viária, o que, todos sabem, são facilmente destruídas à próxima pancada de chuva.
Frente a essas e várias outras situações, vejo um cidadão maringaense calado, receoso. Não há manifestações, protestos, ou, ao menos, reclamações explícitas. Até quando esses incômodos históricos vão existir em nossa cidade? Compreenda-me: não peço punhos cerrados levantados às ruas ou gritos loucos em frente ao paço municipal. Bastam-me cidadãos corajosos, que lutem com ideais e propostas fundadas frente aos coronéis que mandam e não fazem.	47 48 49 50 51 52 53 54	Frente a essas e várias outras situações, vejo um cidadão maringaense calado, receoso. Não há manifestações, protestos, ou, ao menos, reclamações explícitas. Até quando esses incômodos históricos vão existir em nossa cidade? Compreenda-me: não peço punhos cerrados levantados às ruas ou gritos loucos em frente ao paço municipal. Bastam-me cidadãos corajosos, que lutem com ideais e propostas fundadas frente aos coronéis que mandam e não fazem.
Espero, com esperança, presenciar a melhora do transporte coletivo e das vias em Maringá, movida por uma população forte. Enquanto aguardo a vitória, devido a ônibus e vias impróprias, prefiro andar a pé, como a consciência social dos coronéis maringaenses o faz.	55 56 57 58 59 60 61	Espero, com esperança, presenciar a melhoria do transporte coletivo e das vias em Maringá, movida por uma população forte. Enquanto aguardo a vitória, devido a ônibus e vias impróprias, prefiro andar a pé, como a consciência social dos coronéis maringaenses o faz.

Vimos que para os quatro primeiros textos analisados (BAI, REP-A, REP-B e ENT) as ações de linguagem dos agentes produtores foram, basicamente, reflexo das representações que fizeram do contexto de produção e de recepção, das temáticas abordadas e do conjunto de aspectos procedimentais ensinados pela professora-editora para os gêneros informativos, na disciplina de primeiro ano, como a recorrência à voz de entrevistados, um dos preceitos jornalísticos mais importantes.

E quanto aos gêneros textuais jornalísticos de caráter opinativo, que operações de linguagem são mobilizadas pelo agente-produtor? No caso do texto acima, um artigo de opinião, o aluno-jornalista assume o papel de um especialista na temática escolhida para tecer opiniões e fundamentá-las em argumentos. Como vimos no capítulo 3, Rodrigues (2005) afirma que o artigo de opinião está restrito a locutores com posição social bem definida, geralmente, para tratar de assuntos de ordem política, econômica e social. Para um aprendiz de jornalista, configura-se em tarefa de certa complexidade, uma vez que sua representação, provavelmente, não alcança o nível de um conhecedor do tema. Aliás, raríssimas são as vezes em que o especialista é profissional do campo jornalístico. Prova disso, foi que a própria professora-editora, na intervenção didática de discussão interativa, chamou a atenção do aluno-jornalista (capítulo 6) para a não caracterização do texto como artigo de opinião, pois, segundo ela, a opinião ficou limitada às impressões do agente-produtor, faltando dados e informações que pudessem funcionar como argumentos e contra-argumentos na defesa do ponto de vista. Essa

dificuldade do aluno nos faz lembrar o que apontamos no capítulo 5, quando na voz de um ou outro professor evidenciou-se a tese de que um jornal-laboratório tem que privilegiar apenas os gêneros de caráter informativo, já que a poucos profissionais da área é dada a oportunidade de opinar, muito menos para um aprendiz ou recém-formado.

De qualquer forma, o contexto de produção exigiu do aluno-jornalista reflexão e emissão de juízo de valor sobre o tema escolhido (que sempre pressupõe um índice de valor social, ideológico e sociológico, segundo Bakhtin/Vochinov (1992)). Apesar da pouca ou quase nenhuma experiência com o gênero, o agente-produtor demonstra conhecimento sobre alguns dos problemas recorrentes na cidade de Maringá: o monopólio do transporte coletivo e a qualidade da malha viária (o que dá origem ao tratamento do tema). Na posição social de um especialista em assuntos urbanos, o aluno cumpre sua tarefa de tecer opinião (resultante de sua compreensão ativa do tema) sobre as dificuldades enfrentadas pela população maringaense para a locomoção diária, nos coletivos ou em carros próprios. Há, até, a inscrição do discurso em primeira pessoa do singular, indiciando, talvez, certa segurança em posicionar-se diante de problema, como nos trechos “Apresento-lhes os insolúveis problemas” (linha 25) e “Compreenda-me: não peço punhos cerrados” (linha 49). Recorrendo a Bakhtin/Volochinov (1992) essa orientação apreciativa faz parte do enunciado concreto (do gênero, portanto), da interação entre a enunciação do autor e a de outrem no elo da comunicação verbal e não da expressividade individual do autor. Se assim pensássemos, estaríamos nos referindo à oração, à frase gramatical enquanto parte do sistema da língua que dispõe de recursos lexicais, morfológicos e sintáticos. Ou seja, estaríamos pensando nesses recursos linguísticos independentes e neutros no plano de valores do acontecimento do enunciado concreto, o que estaria nos remetendo para o enunciado monológico isolado – a frase, a oração.

Ao contrário, no espaço de enunciação (enunciado concreto), não há lugar para neutralidade, o que não nos permite que falemos do estilo do autor (ou seja, do agente-produtor), pois o estilo será sempre resultante do contato entre a língua e a realidade que se dá no enunciado, conforme vimos no capítulo 3, quando tratamos do gênero discursivo em Bakhtin. Assim, podemos afirmar que as inadequações ao gênero são resultantes da apreciação valorativa do aluno-jornalista sobre o contexto de produção do enunciado.

Há passagens no texto do aluno que configurariam um estilo mais próximo dos gêneros do campo da criação literária, onde o lampejo da expressividade do autor é muito mais intenso, diferente do estilo dos enunciados concretos (gêneros) que emergem do campo jornalístico. No artigo de opinião, o aluno-jornalista não acionou estratégias argumentativas condizentes com o gênero, necessárias para a sustentação da opinião sobre um tema polêmico, como dados estatísticos. O agente-produtor baseou-se em informações irrelevantes, ou no conhecimento consensual a respeito do problema urbano em questão.

Quanto à intervenção da professora no diálogo com o aluno, ao afirmar que o texto produzido não se caracterizou como um artigo de opinião, remetemo-nos, também, ao capítulo 3, seção 3.3.6, quando ela mesma justificou a presença do gênero em substituição ao editorial, por não haver uma linha “ideológica” definida no jornal-laboratório *Matéria Prima*. Embora trate de gêneros distintos, ambos se materializam no trabalho de construção, com fundamentação a partir de argumentos, de dados, de informações, do gerenciamento de outras vozes introduzidas na cena enunciativa, que no caso específico do artigo de opinião, evidenciam uma resposta à sua própria relação com o tema (objeto enunciado) e também a relação do locutor/autor com os enunciados alheios, podendo ser assimilada, refutada e rechaçada pelo agente-produtor (articulista ou colaborador). Assim, há uma dificuldade natural ao aprendiz, sobretudo, pelo fato de que o modelo de texto opinativo, por longos anos, foi o da dissertação escolar.

Na sequência, apresentamos tabela com as marcas das operações linguísticas e enunciativas realizadas pelo agente-produtor do texto ART:

mecanismos linguístico-discursivos	Versão definitiva
a) Coesão nominal	<ol style="list-style-type: none"> 1. A cidade de Maringá (l. 6) / daqui (l. 9) 2. A cidade de Maringá (l. 6) / O município (l. 15) 3. O município (l. 15) / Ø (l. 17) 4. o homem (l. 21) / ele (l. 22) 5. Transporte Coletivo Cidade Canção (l. 28-29) / TCCC (l. 34) 6. As imperfeições nas vias públicas (l. 39-40) / que (l. 40) esses incômodos históricos (l. 48) 7. cidadãos corajosos (l. 51-52) / que (l. 52) 8. coronéis (l. 53) / que (l. 53)
b) Voz	<p>do autor:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Por minha vontade, também viveria só das obras bonitas. 2. ...tenho que dizer que a cidade está sendo regida por mão errôneas. 3. Apresento-lhes os insolúveis problemas... 4. Frente a essas e várias outras situações, vejo um cidadão... 5. Compreenda-me: não peço punhos cerrados levantados às ruas ou gritos loucos em frente ao paço municipal. Bastam-me cidadãos corajosos, que lutem com ideais e propostas fundadas frente aos coronéis que mandam e não fazem. 6. Espero, com esperança, presenciar a melhoria do transporte coletivo e das vias em Maringá, movida por uma população forte. Enquanto aguardo a vitória, devido a ônibus e vias impróprias, prefiro andar a pé, como a consciência social dos coronéis maringaenses o faz.
c) Modalização	<p>Social:</p> <ol style="list-style-type: none"> 7. São feitas somente pequenas recuperações na malha viária, o que, todos sabem, são facilmente destruídas à próxima pancada de chuva. 8. A cidade de Maringá é, indiscutivelmente, exemplo brasileiro de qualidade de vida. 9. O município, que ostenta construção histórica fantástica, talvez esteja vivendo o presente apoiado no belo passado. Talvez guarde em si uma população que tenta sobreviver somente com o encanto físico. 10. Tristemente, tenho que dizer que a Cidade Canção está sendo regida por mãos errôneas.

Tabela 5: operações linguístico-discursivas mobilizadas pelo agente-produtor do texto ART.

O agente-produtor do artigo de opinião também não teve dificuldades para realizar o trabalho com certas estratégias de textualização, como a coesão nominal (referenciação anafórica). As passagens destacadas, no item *a* da tabela, demonstram a capacidade do articulista para a retomada de informações, no processo de

argumentação. Ressaltamos que, diferentemente do que ocorre com os textos informativos (BAI, REP-A, REP-B e ENT), onde se busca a imparcialidade, a neutralidade, o agente-produtor do artigo de opinião busca estratégias para convencer seu interlocutor sobre alguns problemas urbanos. Observamos no item a.7 da tabela, “rótulo avaliativo” de que fala Koch (2005) quando o aluno-jornalista refere-se aos problemas da cidade como “incômodos históricos”. Também se valeu do recurso da elipse para evitar a repetição de termo ou a utilização de outro sem necessidade, não prejudicando a inteligibilidade por parte do interlocutor.

No que se refere às operações de gerenciamento de vozes e de modalização, para estabelecer a progressão temática, o agente-produtor optou por se fazer presente no discurso, ao se enunciar em primeira pessoa do singular, como já destacamos. Trata-se, portanto, no quadro do ISD, da voz do autor, isto é, “voz que procede diretamente da pessoa que está na origem da produção textual e que intervém, como tal, para comentar ou avaliar alguns aspectos do que é enunciado” (quadro 8, capítulo 4). As passagens de 1 a 6, na tabela acima, trazem a intervenção do agente-produtor, inserindo-se na avaliação dos problemas por ele evidenciados. A voz do autor sinaliza para uma espécie de necessidade de que se engajem ao seu discurso, chamando a atenção para as dificuldades de se locomover ou transitar na cidade de Maringá.

Em 7, temos uma voz diferente da do autor, que até poderia ter se inscrito na situação, como vinha fazendo (1 a 6). Uma das hipóteses para o fato de o agente-produtor ter recorrido a uma voz social (“todos sabem”) é a de que, na mudança de foco temático (do problema do transporte coletivo para o da malha viária), ocorreu certo distanciamento do problema, talvez por não fazer parte diretamente do grupo de pessoas com veículo próprio e que enfrentam dificuldades de transitar pela cidade.

No artigo de opinião acima há dois tipos de modalização (BRONCKART, 2006): a apreciativa e a lógica. O agente-produtor, aliás, inicia sua avaliação apreciativa, baseada no mundo subjetivo, quando da utilização do advérbio “indiscutivelmente” para legitimar o discurso sobre Maringá como exemplo de cidade brasileira com qualidade de vida (passagem 1, item d). Porém, apoiando-se em outro elemento linguístico, dessa vez com base no mundo objetivo, de avaliação do tema, a partir da modalização lógica, o agente-produtor usa a expressão “talvez”, duas vezes, de forma seguida, para ponderar sobre o fato de que a cidade tem vivido o presente sem se dar conta de alguns problemas, vivendo apenas de sua história de encanto e beleza, como vemos na

passagem 8. Já em 9, percebemos outra vez a modalização apreciativa, quando utiliza o advérbio “tristemente”, também de forma subjetiva, lamentando o fato de a cidade ser regida pelo que chama de “mãos errôneas”.

7.6 Crônica

Gênero:	CRO	Edição:	279	http://www.jornalmateriaprimeira.com.br/menu/cronica/?id=29
1ª versão		Versão definitiva		
Decisão entre a guloseima ou a profissão		1	Decisão entre a guloseima ou a profissão	
<i>Não poder ganhar gramas a mais, é uma das tarefas mais difíceis das modelos que precisam estar sempre em forma</i>		2		
		3	Não poder ganhar gramas a mais é uma das tarefas mais difíceis das	
		4	modelos, que precisam estar sempre em forma	
		5		
A vida de uma top model não deve ser nada fácil. Além do ritmo acelerado de trabalho, não há muitas opções de alimentos que possam ser ingeridos, principalmente em época de grandes desfiles, pois as lindas moças precisam estar muito magras para atender ao padrão de beleza.		6	“Naomi Campbell mostrou que não tem seguido nenhuma dieta, durante suas férias na Europa ao lado do namorado, o milionário russo Vladimir Doronin. A top foi flagrada enquanto devorava um enorme pedaço de pizza com as mãos, em um restaurante na Toscana, Itália, na tarde de terça-feira (11). Depois, foi a vez de Naomi atacar um prato de massa com molho vermelho, antes de partir para a sobremesa.”	
Mais difícil ainda deve ser o autocontrole entre a vontade de devorar uma guloseima e a consciência de que não pode ganhar gramas a mais. Uma top model passa várias horas sem comer, procurando manter dietas malucas para estar em forma, e algumas ainda insistem em perder calorias que só elas mesmas conseguem ver no próprio corpo.		7		
		8		
		9		
		10		
		11		
		12		
		13		
		14	Globo.com, 12 de agosto de 2009, acesso às 10h	
		15		
		16	Vida de top model não é nada fácil. Além do ritmo acelerado de trabalho, não há muitas opções de alimentos que possam ser ingeridos, principalmente em época de grandes desfiles, pois as lindas moças precisam estar muito magras para atender ao padrão de beleza.	
		17		
		18		
		19		
		20		
		21		
		22		
		23	Mais difícil ainda é o autocontrole entre a vontade de devorar uma guloseima e a consciência de que não pode ganhar gramas a mais. Uma top model passa várias horas sem comer, procurando manter dietas malucas para estar em forma, e algumas ainda insistem em perder calorias que só elas mesmas conseguem ver no próprio corpo.	
		24		
		25		
		26		
		27		
		28		
		29		
		30		
		31		
		32		
		33	Uma modelo, cansada de tanto trabalhar, resolve viajar para relaxar um pouco. O lugar escolhido, que não combina nada com sua profissão, é a cidade de Toscana, na região da Itália central, muito conhecida pela cozinha farta em massas.	
		34		
		35	Quando chegou ao primeiro restaurante que visitou, ao lado do namorado, a modelo se sentiu muito atraída por um pedaço de pizza. Estava ali, bem à sua frente, recheado com muito catchup, que escondia os outros ingredientes: bacon, salame e cebola. A massa, extremamente cheia de calorias, sustentava tudo isso.	
		36		
		37		
		38		
		39		
		40		
		41		
		42	A fome da linda moça estava acumulada por semanas, e deveria continuar, pois assinou um contrato para o desfile de lingerie da marca Victoria’s Secret para a semana seguinte.	
		43		
		44		
		45	Senti algo muito estranho ao observar aquela cena. A mulher olhava fixamente para um pequeno - tão pequeno que muita gente nem se daria ao trabalho de comer - pedaço de pizza que estava à sua frente. A expressão dela era de quem estava com vontade de devorar aquele pedacinho com todas as forças de uma mulher de 1,80 m de altura.	
		46		
		47		
		47	Naquele momento a expressão dela mudou rapidamente, como se satisfazer o desejo que tinha, fosse próximo a cometer um crime. Desviou o olhar, tentou se distrair com a movimentação das pessoas do restaurante que era tão lindo, e, mais uma vez, a expressão foi mudando, a boca foi ficando entreaberta	

e parecia que seus olhos iriam saltar, até que consegui identificar que ela estava observando a movimentação das pessoas sim, mas apenas o movimento feito para levar a comida até a boca.	48	expressão da modelo era de quem estava com vontade de devorar aquele pedacinho com todas as forças de uma mulher de 1,80 m de altura.
A moça começou a ficar pálida, sua mão suava frio, e o namorado que estava ao lado, já não entendia mais nada. Estava preparado para chamar a ambulância, pois achou que sua namorada estivesse passando mau, até que ela em um gesto desesperado agarrou o pedacinho de pizza com as mãos e o devorou rapidamente, saboreando lentamente apenas quando deu a última mordida.	49	Naquele momento, a expressão mudou rapidamente, como se satisfizer o desejo que tinha fosse próximo a cometer um crime. Desviou o olhar, tentou se distrair com a movimentação das pessoas do restaurante, e, mais uma vez, a expressão foi mudando. A boca foi se abrindo e parecia que seus olhos iriam saltar, até que consegui identificar que ela estava observando a movimentação das pessoas sim, mas apenas o movimento que faziam para levar a comida até a boca.
As pessoas do lugar nem repararam na atitude da moça, já que comer pizza com talheres na Toscana pode causar estranheza. Sorte dela, que matou a fome de acordo com a etiqueta italiana.	50	A moça começou a ficar pálida, sua mão suava frio e o namorado já não entendia mais nada. Estava preparado para chamar a ambulância, pois achou que ela estava passando mal. Até que a modelo, em um gesto desesperado, agarrou o pedacinho de pizza com as mãos e o devorou rapidamente.
	51	As pessoas do lugar nem repararam na atitude da moça, já que comer pizza com talheres na Toscana pode causar estranheza. Sorte dela, que matou a fome de acordo com a etiqueta italiana.
	52	
	53	
	54	
	55	
	56	
	57	
	58	
	59	
	60	
	61	
	62	
	63	
	64	
	65	
	66	
	67	
	68	
	69	
	70	

A crônica no *MP*, conforme expusemos no capítulo 3, seção 3.3.4, é produzida a partir de um “mote”, um elemento disparador, geralmente uma notícia de jornal (impresso ou online), como nos moldes de alguns grandes jornais. Segundo a professora-editora, a presença da crônica no órgão laboratorial justifica-se pela necessidade de conferir ao aluno a oportunidade de produzir texto fora da “estrutura jornalística convencional” e assim “dar vazão a um texto mais literário”. Podemos notar que o agente-produtor acabou não reproduzindo na primeira versão a notícia que deu origem à crônica, provavelmente, sendo penalizado na avaliação do texto por tal esquecimento.

Para a elaboração da crônica acima, o agente-produtor utilizou notícia veiculada sobre modelo famosa quebrar uma das principais regras para manter a forma: não preocupar-se em fazer dieta. Portanto, para a produção do texto, o aluno-jornalista segue as orientações da professora-editora expostas nas aulas teóricas, mais precisamente, quando explicou as características dos gêneros não contemplados no primeiro ano do curso. Não podemos deixar de reconhecer que outras crônicas foram produzidas até chegar o momento desse aluno-jornalista elaborar a sua para uma das edições do *MP*, o que nos faz trabalhar com a hipótese de que já possuía o modelo do gênero, por ter participado de situações de intervenção da professora-editora e ter tido contato com textos produzidos nas edições anteriores.

Em sua ação de linguagem, o agente-produtor mobilizou informações não só da notícia, mas, também, do que a própria mídia informa sobre o universo das modelos mais famosas e da imposição que sofrem para manter o corpo nos padrões estabelecidos para a profissão. A ficcionalização da notícia, uma das características da crônica jornalística, exigiu do aluno a capacidade de criar uma história, assumindo o papel social de cronista, ao tentar narrar o drama vivido por uma modelo em viagem a uma das regiões mais famosas pelas massas e guloseimas. Trata-se de tarefa com certa complexidade, pois ao agente-produtor cabe recontar o que é factual e nada comum chamando a atenção do leitor para o episódio, só que de forma cômica ou até crítica. Nos moldes dos mais famosos cronistas, o agente-produtor assume o papel de observador e confere certa dramaticidade à personagem da crônica, que sofre para comer um pedaço de pizza, sem ser notada. Vimos na crônica acima a pouca habilidade do agente-produtor com o gênero, o que consideramos evento natural em se tratando do fato de que os alunos-jornalistas estão mais acostumados com a técnica para o texto informativo do que mesmo com as características do texto literário. Tanto que podemos perceber que há pouca criatividade para (re)contar a história da modelo.

Na observação às aulas em que os textos analisados foram alvo de intervenção da professora-editora junto aos alunos-jornalistas, tomamos conhecimento de uma informação que consideramos, senão relevante, ao menos curiosa: a crônica foi produzida por uma aluna, que já participou de concursos de beleza e já realizou trabalhos para anúncios publicitários impressos e televisivos. Nesse caso, muito provavelmente, o agente-produtor acabou fazendo suas representações sobre o mundo das *“top models”* a partir da própria experiência “profissional” e, praticamente, dos cuidados que toma, como as modelos, para manter a forma. Se a crônica alcançou ou não o objetivo a que se propôs o agente-produtor não sabemos, mas sua proximidade com esse universo da beleza pode ter contribuído para assumir o papel social de cronista para narrar, com alguma autoridade, a situação vivida pela personagem.

A tabela a seguir apresenta os resultados do levantamento de marcas das operações linguísticas e enunciativas realizadas pelo agente-produtor do texto em foco:

mecanismos linguístico-discursivos	Versão definitiva
a) Coesão nominal	<ol style="list-style-type: none"> 1. top model (l. 16) / lindas moças (l. 19) / algumas (l. 26) / elas mesmas (l. 27) 2. Uma modelo (l. 29) / \emptyset (l. 34) / que (l. 34) / a modelo (l. 35) 3. pedaço de pizza (l. 36) / \emptyset (l. 36) 4. linda moça (l. 40) / \emptyset (l. 41) / a mulher (l. 44-45) 5. a modelo (l. 48) / ela (l. 57) 6. pessoas (l. 58) / que (l. 59) 7. a moça (l. 61) / \emptyset (l. 62) / ela (l. 64) / a modelo (l. 64) / dela (l. 69)
b) Voz	<p>Do expositor: das linhas 16 a 28 Do narrador: das linhas 29 a 70</p>
c) Modalização	<ol style="list-style-type: none"> 1. Vida de top model não é nada fácil. Além do ritmo acelerado de trabalho, não há muitas opções de alimentos que possam ser ingeridos, principalmente em época de grandes desfiles, pois as lindas moças precisam estar muito magras para atender ao padrão de beleza.

Tabela 6: operações linguístico-discursivas mobilizadas pelo agente-produtor do texto CRO.

De todos os textos até agora analisados, a crônica foi que mais apresentou a elipse (“ \emptyset ”) como mecanismo de coesão nominal. A hipótese que levantamos é que o agente-produtor, precisando recorrer várias vezes à personagem principal em sua narrativa, teve de lançar mão de tal recurso para evitar a repetição das mesmas palavras e expressões utilizadas na narrativa: *top model*, modelo e linda moça. Outra justificativa para essa diversidade de termos recai sobre a técnica jornalística. De acordo com nossas observações, a professora-editora, em suas intervenções didáticas, orientou os alunos para se referirem aos sujeitos de várias formas na narrativa jornalística, sem perder o foco sobre quem se fala, no caso da presença de vários entrevistados. Mesmo se tratando de texto de caráter ficcional, o aluno-jornalista seguiu tais orientações. É claro que o gênero permite a liberdade ao cronista, por isso, no processo de referenciação, o agente-produtor diversificou e recategorizou a(s) personagem(ns) da narrativa: “*top model*”, “lindas moças”, “linda mulher”, “a modelo” etc.

A crônica, embora considerada gênero jornalístico da categoria opinativa, traz na sua composição a narração de fato noticioso ficcionalizado pelo agente-produtor: o cronista. Para estudiosos, como Melo (1994), o gênero procura levar o leitor a uma reflexão sobre assuntos diversos, mesmo sem muita relevância. Vemos que o agente-

produtor da crônica “Decisão entre a guloseima ou a profissão” constrói o texto, primeiramente, lançando mão da voz do expositor (linhas 16 a 29), no intuito de trazer informações generalizadas sobre a profissão de modelo e a questão da alimentação, preparando para particularizar uma situação, um fato pitoresco. Nessa parte do texto, observamos que há a utilização do tempo presente do indicativo, como forma de descrever a profissão de *top model*, preparando o leitor para a sequência narrativa. Assim, o que vemos das linhas 28 a 70 é a inscrição de outra voz no fio discursivo da crônica. Trata-se do narrador, que observa um instante da vida de uma *top model* e todo o drama de estar de frente a um pedaço de pizza. Tal voz é marcada, em duas passagens do texto, pela primeira pessoa do singular: “Senti algo muito estranho ao observar aquela cena.” / “...até que consegui identificar que estava observando as pessoas sim...”, como se a solidarizar com a dificuldade de a modelo lidar com aquela situação, quase constrangedora, de não poder ceder à tentação de comer uma guloseima. Há, na voz do narrador, o uso de tempos do passado (pretérito perfeito e imperfeito do indicativo), naturalmente recorrentes nas narrativas, reais ou ficcionais.

Sobre a modalização, há uma passagem em que o agente-produtor faz uma avaliação apreciativa, apoiando-se no advérbio “principalmente” para caracterizar a dificuldade das modelos profissionais fazerem alimentação adequada às vésperas dos grandes desfiles, quando a “boa forma” é muito exigida.

7.7 Crítica de mídia

Gênero:	CRI	Edição:	280	URL:	http://www.jornalmateriaprima.com.br/menu/critica/?id=30
1ª versão			Versão definitiva		
Em momento ruim, emissoras fazem guerra sem nexo			1	Em momento ruim, emissoras fazem guerra sem nexo	
			2		
			3		
<i>A tempos de escândalos e preocupações no Brasil, Rede Globo e Rede Record produzem conflito errôneo e desproporcional</i>			4	Em tempos de escândalos e preocupações no Brasil, Rede Globo e	
			5	Rede Record produzem conflito errôneo e desproporcional	
			6		
Tal qual dois moleques, Globo e Record se estapeiam, durante os últimos dias, frente aos genuflexos olhos brasileiros. O conflito é mais um episódio da infundável “Guerra Midiática”, que acontece desde o início dos tempos dos veículos de comunicação. Ao campo de batalha, as maiores emissoras do país se enfrentam, sem vergonha, em um “Coliseu televisivo”, assistido pelo público boquiaberto. Como acontecia na áurea época romana, os homens condenados são sempre			7	Tal qual dois moleques, Globo e Record se estapeiam, durante os últimos dias, frente aos genuflexos olhos brasileiros. O conflito é mais um episódio da infundável guerra midiática, que acontece desde o início dos tempos dos veículos de comunicação. Ao campo de batalha, as maiores emissoras do país se enfrentam, sem vergonha, em um “Coliseu televisivo”, assistido pelo público boquiaberto. Como acontecia na áurea época romana, os homens condenados são sempre	
			8		
			9		
			10		
			11		
			12		
			13		
			14		
			15		
			16		

<p>engolidos vorazmente pelos leões. Infelizmente, no teatro que presenciamos, a informação é a perdedora. Os leões: Edir Macedo, Roberto Marinho e seus sucessores.</p>	<p>17 18 19 20</p>	<p>engolidos vorazmente pelos leões. Infelizmente, no teatro que presenciamos, a informação é a perdedora. Os leões: Edir Macedo, Roberto Marinho e seus sucessores.</p>
<p>Desde a compra da TV Paulista – contestada até hoje, por suposta falsificação de documentos -, em 1964, a Rede Globo de Televisão domina as ações televisivas brasileiras, monopolicamente. O domínio sempre foi claro e reconhecido pelas outras emissoras – o “padrão Globo” de produção. De fato, a empresa de Marinho tinha os melhores recursos e profissionais. Mas, como tudo neste mundo, a hegemonia se foi.</p>	<p>21 22 23 24 25 26 27 28 29</p>	<p>Desde a compra da TV Paulista – contestada até hoje, por suposta falsificação de documentos -, em 1964, a Rede Globo de Televisão domina as ações televisivas brasileiras, monopolicamente. O domínio sempre foi claro e reconhecido pelas outras emissoras – o “padrão Globo” de produção. De fato, a empresa de Marinho tinha os melhores recursos e profissionais. Mas, como tudo neste mundo, a hegemonia se foi.</p>
<p>Pelo que se vê na imprensa, a antes incapaz vitória sobre a Rede Globo, em termos de audiência, agora acontece freqüentemente. Líder da ascensão, a Rede Record parece ter ganhado confiança com tal possibilidade. Agora, exhibe sorrisos de campeão para todos os lados, gabando-se e perdendo as estribeiras.</p>	<p>30 31 32 33 34 35 36</p>	<p>Pelo que se vê na imprensa, a antes incapaz vitória sobre a Rede Globo, em termos de audiência, agora acontece freqüentemente. Líder da ascensão, a Rede Record parece ter ganhado confiança com tal possibilidade. Agora, exhibe sorrisos de campeão para todos os lados, gabando-se e perdendo as estribeiras.</p>
<p>A emissora, pertencente ao bispo Edir Macedo, líder da Igreja Universal, cresceu monstruosamente sim, tendo como núcleo do sucesso a competente equipe de jornalismo e programas de reconhecido sucesso no exterior, como “Troca de Família” e “A Fazenda”. Porém, freqüentemente, erra, soterrando chavões veiculados a todo o momento em sua grade, como “Record, jornalismo de verdade”, por exemplo, deixando de lado notícias verdadeiras e conteúdos enriquecedores, endeusando a incessante busca pelo triunfo sobre a concorrência.</p>	<p>37 38 39 40 41 42 43 44 45 46</p>	<p>A emissora, pertencente ao bispo Edir Macedo, líder da Igreja Universal, cresceu monstruosamente sim, tendo como núcleo do sucesso a competente equipe de jornalismo e programas de reconhecido sucesso no exterior, como os reality shows “Troca de Família” e “A Fazenda”. Porém, freqüentemente erra, soterrando chavões veiculados a todo o momento em sua grade, como “Record, jornalismo de verdade”, deixando de lado notícias verdadeiras e conteúdos enriquecedores, endeusando a incessante busca pelo triunfo sobre a concorrência.</p>
<p>Após sucessivas vitórias da emissora de Macedo em audiência, os discretos ataques recíprocos se tornaram declarada guerra pessoal entre os líderes e suas peculiaridades. O clímax da peleja se deu quando, no dia 11 de junho, o Jornal Nacional (principal telejornal da Globo) exibiu aproximadamente dez minutos de reportagem acusativa ao bispo. A Record respondeu com mais: um programa inteiro, o Repórter Record, sobre os podres da desafeta e de seus líderes, Roberto Marinho e os filhos.</p>	<p>47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58</p>	<p>Após sucessivas vitórias da emissora de Macedo em audiência, os discretos ataques recíprocos se tornaram declarada guerra pessoal entre os líderes e suas peculiaridades. O clímax da peleja se deu quando, no dia 11 de junho, o Jornal Nacional (principal telejornal da Globo) exibiu aproximadamente dez minutos de reportagem acusativa ao bispo. A Record respondeu com mais: um programa inteiro, o Repórter Record, sobre os podres da desafeta e de seus líderes, Roberto Marinho e os filhos.</p>
<p>A partir desse momento, praticamente todos os programas e ações têm mensagens subliminares agressivas ideologicamente. A importância do público se apequenou diante do medo de cair ante ao rival; a televisão brasileira virou ringue de dois pequenos gigantes, que disparam socos subjetivos de olhos fechados, a todos os lados e sem escrúpulo.</p>	<p>59 60 61 62 63 64 65</p>	<p>A partir desse momento, praticamente todos os programas e ações têm mensagens subliminares agressivas ideologicamente. A importância do público se apequenou diante do medo de cair ante ao rival; a televisão brasileira virou ringue da baixaza de dois gigantes, que disparam socos subjetivos de olhos fechados, a todos os lados e sem escrúpulo.</p>
<p>Triste ver o momento midiático em que vivemos no Brasil, em tempos que precisaríamos de sua força, onde políticos são cada vez mais insolentes e a população, mais cética. A guerra da mídia é a da revolução, não a do regresso, como a que presenciamos atualmente. Chateado, torço para que não se perca o soldado mais leal nessa batalha sem nexos: a informação de qualidade.</p>	<p>66 67 68 69 70 71 72 73</p>	<p>Triste ver o momento midiático em que vivemos no Brasil, em tempos que precisaríamos de sua força, quando políticos são cada vez mais insolentes e a população, mais cética. A guerra da mídia é a da revolução, não a do retrocesso, como a que presenciamos atualmente. Esperamos que, nesse episódio, não se perca o soldado mais leal nessa batalha sem nexos: a informação de qualidade.</p>

A crítica de mídia, assim como o artigo de opinião, é outro gênero no *MP* que tem a presença justificada pela professora-editora como forma de estimular os alunos-

jornalistas ao trabalho de opinião e argumentação. Os dois formatos textuais não faziam parte do rol dos gêneros textuais jornalísticos no início da disciplina laboratorial. Conforme afirmamos mais acima e no capítulo 3, o artigo de opinião foi incluído para substituir o editorial, nas razões já explicitadas. Já a crítica de mídia surgiu da reflexão da professora-editora e da sugestão de alunos para criar um mecanismo de análise do trabalho realizado pela mídia, sobretudo jornalística, como forma, também, de colocar em prática o conjunto de conhecimento adquirido sobre ética e comportamento na profissão.

Para o texto acima, o agente-produtor assumiu o papel social de crítico de mídia, ao evidenciar o que chama de “guerra midiática” (linha 10) travada por duas das grandes emissoras de televisão do país. A representação que faz do embate é apresentada a partir de um processo metafórico, aludindo ao tempo do coliseu romano e tratando as emissoras como leões a engolir o telespectador. Para a construção da crítica, o agente-produtor não só se vale de informações históricas a respeito do surgimento questionável daquela que é considerada uma das maiores emissora em todo o mundo, e que criou seu “padrão” de qualidade, como também demonstra leitura atualizada sobre a ascensão da outra emissora, supostamente sustentada pela fé dos membros de uma igreja, e que tem como proprietário o próprio líder da seita.

As ações de linguagem do aluno-jornalista procuram enfatizar a luta incessante das duas emissoras, sobretudo entre elas, para manter ou alcançar a liderança na audiência, passando por cima dos princípios éticos e sem preocupações com a qualidade dos programas e com o público telespectador que, nas palavras do crítico, é menosprezado diante da “baixeza de dois gigantes” (linha 63). Vale destacar que o crítico não esquece um dos princípios fundamentais no trabalho de cobertura e divulgação jornalística: a informação de qualidade (linha 73), preterida no embate entre as emissoras, cujos programas de entretenimento e jornalísticos são utilizados como armas de guerra. Porém, sobre esse último e relevante ponto, destacado pelo agente-produtor, podemos apontar que faltou, nas ações de linguagem, uma tomada de posição sobre qual deveria ser, portanto, as regras de conduta para a prática jornalística das duas emissoras em questão. Por ser o gênero crítica de mídia, “reinventado” para atender a uma necessidade do jornal-laboratório, intencionando criar a consciência nos alunos sobre comportamento e ética na profissão, ao aluno-jornalista caberia não apenas lamentar a situação atual da mídia, como também, e, sobretudo, posicionar-se

claramente diante dos interlocutores.

Destacamos, na tabela, a seguir, as marcas das operações linguísticas e enunciativas realizadas pelo agente-produtor da crítica de mídia.

mecanismos linguístico-discursivos	Versão definitiva
a) Coesão nominal	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tal qual dois moleques...olhos brasileiros (l. 6 a 8) / O conflito (l. 9) 2. guerra midiática (l. 10) / que (l. 10) 3. Globo e Record (l. 7) / as maiores emissoras do país (l. 12-13) 4. Rede Globo de Televisão (l. 23) / a empresa de Marinho (l. 27) 5. Rede Record (l. 32-33) / Ø (l. 34) / a emissora (l. 37) / Ø (l. 42) / a emissora de Macedo (l. 48) 6. guerra midiática (l. 10) / peleja (l. 51) 7. dois gigantes (l. 64) / que (l. 64)
b) Voz	<p>do autor:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ...em que vivemos no Brasil, em tempos que precisaríamos de sua força... 2. A guerra da mídia é a da revolução, não a do retrocesso, como a que presenciamos atualmente. Esperamos que, nesse episódio, não se perca o soldado mais leal nessa batalha sem nexos: a informação de qualidade.
c) Modalização	<ol style="list-style-type: none"> 1. Infelizmente, no teatro que presenciamos, a informação é a perdedora. 2. A emissora, pertencente ao bispo Edir Macedo, líder da Igreja Universal, cresceu monstruosamente sim, tendo como núcleo do sucesso a competente equipe de jornalismo e programas de reconhecido sucesso no exterior... 3. Triste ver o momento midiático em que vivemos no Brasil, em tempos que precisaríamos de sua força, quando políticos são cada vez mais insolentes e a população, mais cética.

Tabela 7: operações linguístico-discursivas mobilizadas pelo agente-produtor do texto CRI.

Se constatamos que a crônica foi o gênero que mais se serviu do recurso da elipse, vemos que o agente-produtor da crítica recorreu quase que exclusivamente à coesão nominal por nominalização. Trabalhamos com a hipótese de que a seleção lexical para o processo anafórico, consciente ou não, contribuiu para o posicionamento do *MP* (importante lembrar que a crítica não é assinada, portanto representa a voz do jornal) sobre o embate travado por duas grandes emissoras de televisão. Observando o item *a*, passagens de 1 a 7, verificamos certas palavras ou expressões que já denotam juízo de valor, como: “dois gigantes”, “a empresa de Marinho”, “a emissora de Macedo”, “guerra

midiática”, “a peleja” etc. Portanto, a nominalização não se configura apenas como processo de referenciação anafórica. Trata-se de atividade de linguagem para qualificar ou desqualificar a atitude dos personagens envolvidos na reflexão e crítica sobre o embate televisivo. Para Koch e Marcuschi (1998) e Koch (2005), o uso de expressões nominais contribui para a recategorização dos objetos-de-discurso, a fim de atender ao propósito comunicativo de quem enuncia.

Em relação ao uso de mecanismos enunciativos, além da voz do expositor, na discussão a respeito do conflito entre duas grandes emissoras de TV do país, encontramos, também, a voz do autor, inserindo-se no discurso, a fim de marcar a aproximação do interlocutor (o leitor) com o “eu” que enuncia, igual a “nós”, buscando adesão ao discurso posto. Recorrendo a Rodrigues (2005), na perspectiva bakhtiana, tal recurso pode ser denominado de movimento dialógico de engajamento, quando o autor do texto tenta incluir o interlocutor numa mesma posição de apreciação do conteúdo temático. Os trechos 1 e 2, do item c (tabela acima), trazem marcas de primeira pessoa do plural, nesse discurso de engajamento entre autor e interlocutor.

No item modalização, encontramos três passagens na crítica de mídia, que trazem a apreciação do agente-produtor, marcadas pelos advérbios “infelizmente” e “monstruosamente” e pelo adjetivo “triste” com valor de advérbio. Na passagem 1, o agente-produtor lamenta a posição das duas principais emissoras de televisão não prezarem pela qualidade da informação passada ao público, ao primarem apenas pela audiência. Em 2, não bastou ao agente reconhecer a ascensão de uma das emissoras, como avaliou essa ascensão como algo até fora do normal. Já na passagem 3, o uso do adjetivo “triste”, abrindo o parágrafo final, portanto de conclusão, reafirma a posição do agente-produtor de lamentação por causa da guerra travada pelas emissoras de TV.

7.8 Editorial descritivo

Gênero:	DES	Edição: 276	http://www.jornalmateriaprima.com.br/?carregarEdicao=276
1	Tudo está parecendo igual? Então mude		
2			
3	Quando nos percebemos em meio à monotonia, buscar mudanças em novas experiências pode ser uma boa saída		
4			
5	Certas vezes, ao longo de nossas vidas, sentimos uma certa angústia, um incômodo, dos quais desconhecemos		
6	a origem. Porém, ao pensarmos um pouco, chegamos à conclusão de que tal angústia e incômodo são frutos de		
7	uma rotina que está se tornando cansativa. Tudo é igual, comum, o mesmo de sempre.		
8	Então, nos damos conta de que é hora de mudar. Seja qual for o tipo da mudança, uma viagem, um novo amor,		
9	uma reforma na casa, uma nova cidade, um novo emprego, um novo visual, ou, quem sabe, até novos amigos –		
10	sem esquecer dos bons e velhos, é claro. Qualquer situação é, na maioria das vezes, bem-vinda.		
11	É claro que nem sempre essa mudança nos trará felicidade extrema. É possível até que nos arrependamos de		
12	ter mudado o caminho pelo qual estávamos seguindo. Mas uma coisa é certa: toda experiência é válida. Tudo o que		
13	passamos, todo tipo de nova sensação, novas descobertas e novas situações trazem algo a nos acrescentar.		
14	Por falar em mudança, a edição desta semana do jornal Matéria Prima está repleta de textos que combinam		
15	muito com o assunto mencionado aqui, como a crônica de B. G., que traz um divertido diálogo, no qual nosso		
16	cronista brinca com uma situação que nunca muda: a eterna segunda posição de Rubens Barrichello nas corridas de		
17	Fórmula 1.		
18	Ainda na área dos esportes, a reportagem desta edição traz curiosidades e situações inusitadas sobre os		
19	árbitros de futebol, além de apontar certas dificuldades que enfrenta quem opta pela “profissão”. C. C. e E. H.		
20	investigaram e descobriram alguns dos acontecimentos que envolvem a vida desses “profissionais”, dentro e fora		
21	de um campo de futebol.		
22	Mas voltemos às mudanças, ou melhor, à necessidade delas. A falta de medidas em relação à malha viária de		
23	Maringá e aos abusos que ocorrem no transporte coletivo da cidade, dirigido pela empresa TCCC (Transporte		
24	Coletivo Cidade Canção) são assuntos do artigo de opinião da semana, escrito por E.C.		
25	Certas coisas são realmente difíceis de mudar, já outras, nem sequer precisam de mudança. É o que mostra o		
26	texto de E. T., que conta sobre uma escola do Conjunto Borba Gato, bairro da zona sul de Maringá, e sobre os		
27	benefícios da parceria de anos entre escola e bairro.		
28	Boas ou ruins, certas ou erradas, mudanças são fundamentais para nosso crescimento, pois com elas também		
29	aprendemos muito. O MP não traz a você, leitor, mudanças físicas, mas ao ler nossos textos, suas ideias sobre os		
30	mais variados assuntos podem mudar. Portanto, sintam-se à vontade para navegar pelas nossas páginas de		
31	informação e, claro, para deixar sua opinião a respeito de nossos textos.		

O gênero editorial descritivo, assim como a crítica de mídia, é resultado do processo de adaptação realizado pela professora-editora para atender às necessidades do trabalho de cobertura jornalística no *MP* (cf. capítulo 3, seção 3.3.5). Por não caber o formato opinativo para o gênero de mesmo nome, aquele que representa a voz do veículo de imprensa a respeito de fatos cotidianos, geralmente a partir de temas de ordem socioeconômico e político, o editorial descritivo no *MP* molda-se ao estilo das revistas, como forma de apresentação do conteúdo que o leitor encontrará na edição. Porém, com essa recriação, a professora-editora intencionou reforçar o rol de gêneros opinativos, junto com o artigo de opinião, a crônica e a crítica de mídia. Além de fazer o trabalho de apresentar o conteúdo, exige-se do editor a capacidade de argumentação e de amarração dos textos que irão compor a edição. Lembramos que se trata de texto escrito em única versão, por isso não fez parte da análise das intervenções didáticas da

professora-editora no momento de correção e avaliação da primeira versão dos textos (capítulo 6).

No texto a ser analisado, produzido para uma das quatro edições observadas e registradas, o agente-produtor, no caso, o editor, mobiliza ações de linguagem a partir do conteúdo a ser divulgado. Suas representações ficam condicionadas, também, pelas representações dos outros agentes-produtores, com base nos diversos textos escritos e que chegam às suas mãos, na tarefa de dar o fechamento para a edição. Diferentemente do que ocorre com os alunos-jornalistas integrantes da equipe, o editor não realiza o trabalho de elaboração de pauta e de busca por fontes e entrevistados. Seu papel, nas palavras da professora-editora, no conjunto de aulas teóricas, é fazer uma espécie de *marketing* para a edição, a partir da amarração de todos os textos, trabalhando com uma única temática.

No caso do editorial “Tudo está parecendo igual? Então mude”, o agente-produtor buscou nas suas ações de linguagem reunir os textos produzidos em torno da temática “mudança”, para defender a ideia de que devemos fugir à monotonia e arriscar novas experiências. Ao se referir diretamente aos textos e seus gêneros: crônica (linha 15), reportagem (linha 18), artigo de opinião (linha 24) e bairro (linha 26), o editor realiza um trabalho coesivo e coerente com sua proposta temática, reflexo das orientações da professora-editora para a confecção do editorial descritivo. Temática essa reforçada no último parágrafo, ao dialogar diretamente com o leitor, numa clara evidência de propaganda para o jornal-laboratório *Matéria Prima*.

A seguir, tabela que apresenta os resultados do levantamento de marcas das operações linguísticas e enunciativas realizadas pelo agente-produtor do texto em foco:

mecanismos linguístico-discursivos	Versão definitiva
a) Coesão nominal	<ol style="list-style-type: none"> 1. ...certa angústia, um incômodo (l. 5) / dos quais (l. 5) 2. textos (l. 14) / que (l. 14) 3. a crônica de B.G. (l. 15) / que (l. 15) 4. alguns dos acontecimentos (l. 20) / que (l. 20) 5. as mudanças (l. 22) / delas (l. 22) 6. aos abusos (l. 23) / que (l. 23) 7. texto de E.T. (l. 26) / que (l. 26) 8. mudanças (l. 28) / elas (l. 28)
b) Voz	<p>do autor:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O MP não traz a você, leitor, mudanças físicas, mas ao ler nossos textos, suas ideias sobre os mais variados assuntos podem mudar. Portanto, sinta-se à vontade para navegar pelas nossas páginas de informação e, claro, para deixar sua opinião a respeito de nossos textos.
c) Modalização	<ol style="list-style-type: none"> 1. É claro que nem sempre essa mudança nos trará felicidade extrema. 2. É possível até que nos arrependamos de ter mudado o caminho pelo qual estávamos seguindo. 3. Certas coisas são realmente difíceis de mudar, já outras, nem sequer precisam de mudança.

Tabela 8: operações linguístico-discursivas mobilizadas pelo agente-produtor do texto DES.

Se a crônica e a crítica de mídia analisadas apresentaram particularidades quanto ao mecanismo de coesão nominal, o mesmo podemos afirmar do editorial descritivo. O recurso anafórico mais utilizado pelo agente-produtor (o editor) foi o pronome relativo “que”. Pelas características do gênero, conforme capítulo 3, seção 3.3.5, o agente-produtor deve construir o texto a partir de uma temática atual e amarrá-la às demais temáticas existentes, formando um único conjunto temático para compreensão do leitor. Portanto, a utilização do pronome relativo “que” justifica-se pela necessidade de “amarração”, quando o editor faz menção a cada texto produzido para compor a edição.

No editorial descritivo, além da voz do expositor, podemos perceber a intervenção do autor, ao dirigir-se diretamente para o leitor do *Matéria Prima*, chamando-lhe a atenção, numa espécie de *marketing* para a edição, conseqüentemente, para o jornal-laboratório. A intervenção fica explícita, quando o agente-produtor utiliza o termo “leitor”, a forma verbal no modo imperativo “sinta-se” e o pronome possessivo

“sua”, numa evidente alusão ao interlocutor do jornal.

No item *c* da tabela, o agente-produtor do editorial descritivo faz, em duas passagens do texto (1 e 2), uso da modalização lógica para avaliar o conteúdo temático proposto: a necessidade de mudança na vida do ser humano. Com as expressões “é claro que” e “é possível que”, o editor apóia-se não na subjetividade, e sim em aspectos do mundo objetivo, na avaliação do próprio tema em discussão. Já na passagem 3, há a modalização apreciativa, na utilização do advérbio “realmente”, quando, de forma subjetiva, o agente-produtor reconhece a dificuldade ou a não necessidade de mudanças.

7.9 Considerações acerca da produção escrita dos alunos-jornalistas

A análise empreendida dos textos para a verificação das capacidades de linguagem dos alunos-jornalistas leva a algumas constatações. Quanto à capacidade de ação, no que diz respeito ao contexto de produção e ao trabalho com os gêneros, os agentes-produtores encontraram alguma dificuldade na abordagem do conteúdo temático. É o caso dos textos que formaram a reportagem, e como verificamos, não conseguiram dar profundidade ao tema profissionalização da função de árbitro de futebol. Houve carência de informações quanto à realidade desses “profissionais” no país, para sustentar a investigação, que é característica do gênero (capítulo 3, seção 3.3.2). Mesmo o texto do gênero “bairro” não conseguiu atingir os objetivos. A relação que propôs o agente-produtor entre o bairro e a principal escola da localidade não fez jus ao que o próprio título trazia de informação.

Para os outros gêneros, de caráter opinativo, parece que a dificuldade foi ainda maior, quando aos alunos-jornalistas faltou certo amadurecimento para a construção e sustentação de juízo de valor, como foi o caso do agente-produtor do artigo de opinião, ao basear-se apenas na reprodução de informações do senso comum, sem apresentação de dados para uma argumentação mais consistente a respeito do problema por ele destacado. Dificuldade natural pudemos constatar na crônica, por ser um gênero híbrido, em que a técnica jornalística não é suficiente para que o agente-produtor alcance seu propósito comunicativo, de ficcionalização do real, a partir de um ponto de vista próprio, com certa carga de comicidade ou ironia (seção 3.3.4, do referido capítulo).

Quanto às operações linguístico-discursivas, notamos que os agentes-produtores demonstraram boa desenvoltura na utilização das vozes, sobretudo nos textos informativos, ao recorrerem, a partir de discurso direto e verbos de elocução, à inserção da fala dos entrevistados no fio do discurso, no caso, do narrador. Para os textos opinativos, a recorrência maior à modalização apreciativa pode sinalizar certa limitação de o aluno-jornalista trabalhar com instâncias enunciativas de ordem subjetiva, restringindo as avaliações e os comentários sobre o conteúdo temático a partir das próprias impressões. Aliás, fazendo um paralelo entre os gêneros informativos e os opinativos, mais detidamente quanto ao aspecto voz, a utilização do discurso alheio pelo agente-produtor foi traço marcante e visível nos primeiros. O modo de inscrição do outro no discurso pode ser considerado uma forma de distinção entre o texto informativo e o de opinião (CUNHA, 2003). Para a autora, também a partir da perspectiva dialógica bakhtiniana, poderíamos falar em gêneros polifônicos para a categoria informativa e gêneros aparentemente monofônicos para a categoria opinativa. Acontece que todo discurso baseia-se no discurso do outro, podendo ser marcado ou não, como preconiza Authiez-Revuz (1990). Em relação aos textos BAI, REP-A e REP-B, de caráter informativo, constatamos que os agentes-produtores fizeram uso de várias formas de discurso citado. Quanto aos gêneros opinativos, tiveram dificuldade de trabalhar com a voz alheia, configurando o próprio discurso como monofônico, sem trazer o discurso do outro para reflexões, avaliações, ponderações, expressões de juízo de valor. Não houve a contrapalavra no processo de argumentação e contra-argumentação. Prova de que há a necessidade de um trabalho a ser reformulado para o tratamento dos gêneros opinativos, se se quiser continuar a contemplá-los no órgão laboratorial, a fim de atingir os objetivos para eles propostos.

Sobre os mecanismos de textualização, mais especificamente a coesão nominal, os agentes-produtores demonstraram bom conhecimento dos recursos da língua para a retomada de termos, expressões e ideias no eixo sintagmático. O processo anafórico, no geral, valeu-se da nominalização e da pronominalização, ocorrendo, também, em algumas situações, a coesão por elipse, que representamos pelo símbolo “Ø”.

Para finalizar, a análise dos textos parece-nos suficiente para chegarmos à constatação de que há algumas limitações por parte dos alunos-jornalistas quanto à mobilização de capacidades de linguagem (acionais e linguístico-discursivas). Ao observar as aulas interativas e acompanhar as trocas de mensagens, não foi difícil

perceber as intervenções da professora quanto a dirimir problemas relacionados às primeiras capacidades, uma vez que sua experiência profissional permite mostrar aos alunos como devem proceder na cobertura jornalística (elaboração de pauta, busca pelas fontes e entrevistados, abordagem temática etc). Em relação às segundas, a atividade de ensino resente de uma abordagem mais sistematizada, mais deliberada de aspectos textuais e linguísticos que entram na composição dos gêneros textuais jornalísticos do jornal-laboratório. Porém, nesse caso, reconhecemos que, pela própria formação da professora-editora, tal abordagem torna-se tarefa para especialistas na área da linguagem, detentores de um saber lingüístico que possa promover o desenvolvimento dos alunos para a apropriação e mobilização das capacidades lingüístico-discursivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*– Foi difícil?
– Sim, mas já estou ficando com saudades!*
(diálogo entre alunos-jornalistas sobre a
produção escrita no *MP*, reproduzido em texto
da edição de despedida do ano letivo.)

Quando nos propusemos a esta investigação, tínhamos a exata noção de que precisávamos conhecer um pouco mais do ambiente de produção textual de uma realidade à qual não pertencíamos e, apenas, tangencialmente, permitia-nos certo contato. Por isso, um dos objetivos propostos encaminhou-nos para a necessária imersão no campo da comunicação humana que, a nosso ver, era referência para o processo de formação profissional: o jornalístico. Como cidadão e profissional da linguagem, reconhecíamos o papel e o valor desse campo na produção, distribuição, circulação e acesso à informação, configurando a arena de transformação e/ou confirmação de valores que estruturam as relações sociais em todas as esferas¹³². A incursão possibilitou-nos, já na posição social de pesquisador, compreender, em parte, o papel da universidade na formação dos futuros jornalistas, numa espécie de compromisso com a sociedade, que é quem sofre as consequências com o desempenho dos profissionais da informação. Portanto, a universidade é co-responsável pela qualidade do campo jornalístico e pelo trabalho dos agentes formadores de novos profissionais.

Assim, construímos o **capítulo 2**, basicamente, com foco no universo da formação jornalística, buscando em textos oficiais e institucionais e em estudiosos da área da comunicação, sobretudo, descrever o contexto e a organização das práticas sociais e de linguagem dos agentes envolvidos na simulação do exercício profissional dos jornalistas. Nesse intuito, houve destaque para dois importantes teóricos do século XX e seus postulados: M. Bakhtin e P. Bourdieu. O conceito de campo/esfera desses

¹³² Pela primeira vez utilizamos o termo *esfera* fora da concepção bakhtiniana. Trata-se do termo usual para designar as diferentes instâncias do poder (municipal, estadual e federal).

teóricos foi colocado em suspenso para justamente subsidiar nosso olhar investigativo sobre o jornalismo e a formação de seus profissionais, também no que se referia aos gêneros discursivos do campo em questão. À luz do sociólogo francês, evidenciamos o conceito de *habitus* e o transformamos em categoria de análise, a fim de avaliar o papel desempenhado pelos agentes do campo, mesmo no simulacro de cobertura jornalística, reconhecendo que as condutas no ambiente acadêmico são um saber prático, resultado da observação repetida de situações similares próprias de quem vive a experiência profissional no campo, como afirma Pereira Jr (2006), na esteira bourdieuniana.

Esse foi o caso de um dos sujeitos da investigação. Responsável pelo jornal-laboratório, ferramenta didático-pedagógica de disciplina na matriz do curso, a professora-editora, com anos de prática jornalística em redações de jornais impressos, tem não só reconhecido papel desempenhado na atividade docente, como também se tornou um dos principais interlocutores do pesquisador. Ao longo do percurso, o diálogo com a professora-editora foi fundamental para a compreensão do funcionamento do órgão laboratorial em todas as suas dimensões. Algumas das tantas informações foram assimiladas na composição do discurso acerca dos procedimentos adotados pela professora, no sentido de orientar os alunos para o agir geral e de linguagem na cobertura jornalística.

Dessa forma, no **capítulo 1**, buscamos a construção de um caminho teórico-metodológico a partir da abordagem sócio-histórica para a pesquisa em Ciências Humanas, visando justificar a postura de investigação no que diz respeito ao encontro com os vários sujeitos interlocutores – os *outros* a quem demos voz – na construção do nosso discurso. Discurso esse que só aparentemente vai se fechar, nessas que são as palavras finais de todo percurso, mas que, dialogicamente, abre-se para outras possíveis e esperadas vozes, consonantes, multissonantes, até mesmo – e por que não? – dissonantes. Desde o início da caminhada, foi no princípio dialógico bakhtiniano que nos apoiamos, porque sabíamos da emergência de recorrer a determinadas vozes, a de interlocutores especialistas, por isso mesmo fundamentais para que nosso discurso não se caracterizasse por interpretações limitadas e individualistas. Pelo contrário, tivemos a intenção de que se construísse no compartilhamento com o(s) outro(s), atitude a que Bakhtin denomina de *responsiva ativa*, que, no caso da pesquisa, deu-se a partir da expectativa que o sujeito enunciator (pesquisador) criou em relação aos tantos interlocutores que contribuiriam de forma significativa.

Essa experiência bakhtiniana nos faz lembrar Azevedo (2007), a cuja voz recorreremos somente agora, mas em momento oportuno, para reiterar que foi na abordagem sócio-histórica que encontramos o percurso viável para a compreensão do curso normal, natural, das águas de um rio a ser conhecido: o trabalho docente para a formação jornalística, apoiado em uma ferramenta didática. Segundo a autora, não se pode negar que é comum a pesquisadores o trabalho com métodos que concedam resultados esperados. Seria como desviar o curso do rio para dele obter vantagens, a energia oriunda de uma usina hidrelétrica, por exemplo. Por isso, a opção metodológica por uma investigação de caráter qualitativo, preservando o fenômeno na sua complexidade, sem artificializar a situação a ser investigada.

O **capítulo 3**, a partir do conceito bakhtiniano de *gêneros discursivos* e da visão de gêneros jornalísticos, na perspectiva dos estudos da comunicação, intencionou elaborar uma breve descrição de cada um dos gêneros que emergem do simulacro da prática jornalística. Da *notícia* ao *editorial descritivo*, incluindo o *comentário do leitor*, procuramos evidenciar as principais características a partir de estudiosos da comunicação e da linguagem, desviando-nos de qualquer discussão sobre a visão distinta que cada área tem desses formatos de texto e, também, dos seus critérios de definição, categorização e classificação. Podemos até citar trabalhos, como os de Medina (2001) e Seixas (2009), por exemplo, acerca do conceito de gênero jornalístico. A primeira pesquisadora afirma ser difícil a classificação universal dos gêneros jornalísticos, uma vez que são determinados por questões culturais e estão em constante processo de transformação. Já a segunda expõe, dentre outros motivos para a reflexão acerca do tema, a estagnação dos estudos da comunicação sobre gênero na década de 1980.

Como a pesquisa esteve centrada na tese de que a produção textual deve assentar-se em situações sociocomunicativas e discursivas significativas, no caso, a simulação de um contexto de produção o mais próximo possível da situação real de produção da escrita jornalística, buscamos no construto teórico do ISD bronckartiano e na Teoria da Atividade leontieviana os conceitos de atividade e ação, com o objetivo de investigar e analisar o trabalho dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem para a prática jornalística, conforme **capítulo 4**. Voltamos nossas atenções às atividades e ações de linguagem da professora-editora, mais detidamente, às formas de intervenção didática por ela utilizadas na disciplina laboratorial, e

procedemos, também, a análise de textos produzidos pelos alunos-jornalistas, a fim de compreender a apropriação dos gêneros textuais do referido campo profissional e as capacidades de linguagem por eles mobilizadas na escrita, como vimos em dois dos capítulos de análise.

Em um deles, o **capítulo 6**, empreendemos a avaliação da atividade docente, a partir das três formas de intervenção didática adotada pela professora-editora na condução dos trabalhos laboratoriais. Primeiro, no conjunto de aulas teóricas, que antecederam a prática laboratorial, a professora-editora procurou, basicamente, preparar os alunos para a nova disciplina que iriam enfrentar. Com a mesma turma, no ano anterior, a disciplina de Redação Jornalística os preparou para o trato dos textos informativos. Na disciplina de Técnica de Reportagem, suas aulas focaram os gêneros opinativos e reforçaram as técnicas jornalísticas para o início da produção escrita. Verificamos que essas mesmas aulas tiveram carência de abordagem um pouco mais deliberada acerca das características dos gêneros textuais jornalísticos, inclusive, faltando à professora utilizar exemplares para melhor exposição e discussão sobre os gêneros, sobretudo, aqueles que seriam novidade para os alunos: os de caráter opinativo.

Outra forma de intervenção foi a regulação da atividade do aluno de produção textual. Ao se deparar com as dificuldades no trabalho de cobertura jornalística, os sujeitos, imersos em relações processuais e dinâmicas que se atualizam a cada instante, materializaram processos de intersubjetivação entre a enunciativa (professora-editora), os destinatários (os alunos-jornalistas) e o objeto da enunciação (o conjunto de conhecimento necessário para o exercício de escrita), encontrando no gênero correio eletrônico a solução para dinamizar a produção textual e extrapolar os limites da sala de aula, uma vez que os encontros semanais face a face eram insuficientes para um atendimento mais individualizado. Essa ferramenta mostrou-se eficiente nas ações pedagógicas para a resolução de situações-problema e para a apropriação do conhecimento historicamente elaborado (LIBÂNEO, 2004; MORETTI, 2007), de domínio da professora-editora, a partir, sobretudo, de sua experiência profissional.

A última forma de intervenção didática ocorreu no processo de correção e avaliação dos textos produzidos pelos alunos-jornalistas. A partir de procedimento interativo e dialógico, a professora-editora executou ações de linguagem de intervenção na escrita com base nos gêneros textuais jornalísticos para o impresso. Ao imitar a ação

de um editor frente aos repórteres, dispondo-os no formato semicircular, a professora visou promover o desenvolvimento cognitivo dos alunos, a partir de conhecimento teórico-científico e prático, atingindo-os individualmente, no caso da interação direta com o agente-produtor do texto alvo, no momento de avaliação, e coletivamente, pela presença de toda a equipe responsável pela edição. Nas relações intersubjetivas, a professora e os demais alunos do grupo (dis)pueram-se como os primeiros interlocutores do texto, uma vez que a sistemática de trabalho foi predefinida nas aulas teóricas. O quadro com os critérios de avaliação contemplou *elementos verbais* concernentes à edição jornalística, numa clara demonstração de que houve mesmo a intenção da professora-editora em aproximar a prática laboratorial com a realidade de cobertura jornalística. Defendemos, claramente, que essa forma de intervenção adotada pela professora-editora poderia servir, guardadas as características e os propósitos de cada nível/ciclo de ensino, como modelo de ação docente dos professores de Língua Portuguesa, para uma produção escrita mais significativa, com base nos mais diversos gêneros textuais.

Já no **capítulo 7**, tivemos como objetivo flagrar o desenvolvimento das capacidades de linguagem mobilizadas pelos alunos na simulação da cobertura jornalística, quando da utilização dos gêneros textuais, a partir da intervenção didática da professora-editora. Os encontros em sala de aula para os trabalhos de correção e avaliação foram gravados em vídeo, a fim de detectar a sistemática utilizada pela professora, no seu papel de ator social, com os procedimentos interventivos nos textos, em interação com os agentes-produtores. Destacamos, nesse capítulo, as capacidades acionais, visando identificar de que forma cada agente-produtor, no seu gênero, representou o contexto de produção e os parâmetros de ação nas práticas languageiras do órgão laboratorial. Em relação aos gêneros informativos (notícia, reportagem e entrevista), os agentes-produtores demonstraram domínio das técnicas jornalísticas, o que reforça a importância da disciplina de Redação Jornalística na matriz do curso, de forma a preparar os alunos para a disciplina laboratorial. Porém, houve dificuldade no tratamento do conteúdo temático. Os três textos (BAI, REP-A e REP-B) não conseguiram aprofundar-se nas relações entre informações e personagens, necessárias numa abordagem jornalística de cunho informativo.

Convém ressaltar que se tratou de alunos em processo de aprendizagem, em disciplina que prima justamente por desenvolver capacidades de ação inerentes a um

universo com o qual começam a se habituar. Por isso, “errar para aprender” acaba caracterizando os trabalhos dos aprendizes de jornalista. Se a tarefa já foi difícil para os textos informativos, a dificuldade tornou-se mais evidente quanto aos gêneros opinativos. Afirmamos, ao final do capítulo, que os alunos-jornalistas não estão preparados para a construção e sustentação de opinião, pois, invariavelmente, reproduzem informações do senso comum, sem apresentação de dados para uma argumentação mais consistente a respeito dos variados temas.

O foco recaiu, também, sobre as capacidades linguístico-discursivas, no intuito de investigar os recursos da língua utilizados em cada um dos textos, com base nos gêneros do *MP*. A utilização dos mecanismos coesivos (nominais e verbais) e dos mecanismos enunciativos (vozes e modalizações) ocorreu de forma satisfatória, não comprometendo a progressão temática e a coerência dos textos. Todavia, pudemos constatar que o conjunto da atividade da professora-editora resente de abordagem mais sistematizada que vise ao desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas. Mesmo assim, não podemos responsabilizá-la pela ausência de um conhecimento que, naturalmente, não está ao seu alcance, uma vez que se trata de profissional com formação e atuação em outra área que não a Linguística ou a Língua Portuguesa. Seu trabalho pauta-se não só na prescrição e normatização encontradas nos textos prefigurativos (oficiais e institucionais), mas também, e sobretudo, no que tem por convicção, seu *habitus* individual, a respeito do saber necessário para a cobertura jornalística. Tanto que, do seu ponto de vista, do que julga essencial, utiliza um quadro de avaliação que se baseia em especificidades dos gêneros quanto à edição jornalística, prática que conhece muito bem, pelos anos de profissão.

Para um tratamento mais específico das operações linguístico-discursivas, na visão de estudioso da linguagem, sugerimos um trabalho interdisciplinar, em que uma disciplina inserida na matriz do curso (Linguística ou Língua Portuguesa) possa subsidiar a disciplina laboratorial, no que se refere aos recursos da língua inerentes a cada gênero textual jornalístico. Aliás, tal sugestão não é oriunda só da pesquisa empreendida, mas também da reflexão que nos acompanha desde o momento em que tivemos de buscar um conhecimento específico do funcionamento do campo jornalístico, no que se refere a sua linguagem e escrita, para, no caminho inverso, fazer uma abordagem mais condizente com a formação profissional jornalística, nas disciplinas de LP que ministrávamos, como relatamos nas palavras introdutórias.

Tal enfoque na atividade docente da professora-editora e, em menor proporção, na produção textual dos alunos-jornalistas, ocorreu pela proposta de investigar o papel desempenhado por uma importante ferramenta didático-pedagógica a serviço dos sujeitos destacados: um jornal-laboratório.

No **capítulo 5**, sobre a avaliação da imprescindibilidade dessa ferramenta para a formação jornalística, as várias vozes que lá ecoaram foram quase unânimes em afirmar que a presença de um órgão laboratorial não se justifica apenas por uma exigência legal, decorrente da proibição do estágio para estudantes de jornalismo nos veículos de imprensa. Como constatamos a partir dessas vozes, não se pode limitar o trabalho em jornal-laboratório à simples reprodução de técnica jornalística. No ambiente de ensino e aprendizagem, conceder espaço aos aprendizes para refletir sobre o conhecimento adquirido é prerrogativa para ferramentas laboratoriais, o que faz do jornal-laboratório uma ferramenta que propicia mais do que o mero exercício escolar e dá a ele um papel relevante para a comunidade/leitores a que se dirige.

E mesmo que o jornal-laboratório *MP*, como ferramenta didático-pedagógica, não tenha como um dos propósitos contemplar as capacidades de linguagem, até por não haver um trabalho específico e deliberado que promova essa aprendizagem, por motivos já expostos, defendemos a tese de que um órgão laboratorial deva ser espaço para o desenvolvimento dessas capacidades, o que rechaça a posição de um ou outro professor-editor entrevistado, ao não concordar com a presença, por exemplo, de gêneros opinativos no trabalho laboratorial. Dessa forma, vemos os gêneros, não em si, para a assimilação de características, mas como objetos ensináveis no trabalho de ensinar (NASCIMENTO, 2009) em todas as suas dimensões possíveis.

Ao mesmo tempo em que tivemos o cuidado de caracterizar a investigação dentro da linha de pesquisa na qual nos enquadrámos como estudiosos da linguagem, na tutela da Linguística Aplicada, focados nas questões inerentes ao processo de ensino e aprendizagem para o desenvolvimento cognitivo e linguístico de futuros profissionais da informação, não podemos nos privar de reconhecer que tal percurso permitiu o acesso a um campo até então conhecido de forma intuitiva. Tivemos, por isso, que enfrentar algumas limitações, até naturais, por não termos a formação na área jornalística, mas que foram sendo transpostas na medida em que as leituras e os diálogos com os vários sujeitos, alguns deles agentes do campo jornalístico, e com teóricos, pesquisadores e professores responsáveis por pensar a formação e atuação dos profissionais dessa área,

bem como por refletir sobre a relação com outros campos da comunicação humana foram se intensificando, pelos próprios objetivos da pesquisa. Assim, nossa investigação abre-se para a leitura por parte de estudiosos tanto da comunicação quanto dos estudos da linguagem. Isso significa afirmar que o ponto final ao qual chegamos pode ser o de partida para aqueles que se interessarem pela continuidade desse diálogo, fruto de uma atitude responsiva ativa em relação a outros que nos guiaram na busca por desvelar o universo da formação profissional do jornalista.

Retomando o que afirmamos acima, uma sugestão, que nos vale também, para continuar o diálogo, poderia advir de investigação que focasse um trabalho de caráter interdisciplinar desenvolvido por professor-editor de jornal-laboratório e por um profissional da linguagem, professor de Linguística ou Língua Portuguesa, com o auxílio de dois quadros de avaliação: o que contempla os itens de edição jornalística, no formato daquele utilizado pela professora-editora do *Matéria Prima*, de maneira a não preterir os elementos básicos do texto jornalístico, e outro, a partir de uma lista de constatações de uso de operadores linguístico-discursivos inerentes a cada gênero (nas duas categorias: informativos e opinativos), nos moldes do que prevê o Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, SCHNEUWLY, DOLZ) e demais pesquisadores articulados ao Grupo de Genebra.

REFERÊNCIAS

ADGHIRNI, Z. L. **O jornalista: do mito ao mercado.** (2005). Disponível em <<http://www.posjor.ufsc.br/revista/index.php/estudos/article/viewfile/35/31>>.

Acesso em: 19/01/2009.

AMIGUES, R. "Trabalho do professor e trabalho de ensino". In: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva.** Londrina, PR: Eduel, 2004.

AMORIM, M. "A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica". In: FREITAS, M. T.; JOBIM, S.; KRAMER, S. (orgs.). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin.** São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas.** São Paulo: Musa Editora, 2004.

ASBAHR, F. da S. F. "A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade". **Revista Brasileira de Educação**, 2005, número 29, mai-ago.

ASSIS, C. L. **Produção escrita não é necessariamente redação: para entender essa questão no (con)texto da formação em jornalismo.** (2005a). Disponível em: <<http://intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/R0318-1.pdf>>. Acesso em 30/08/2008.

_____. **Vivências com a escrita de textos nos cursos de jornalismo: das proposituras curriculares às interações em sala de aula.** Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Escola e Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, 2005b.

AUTHIER-REVUZ, J. "Heterogeneidade(s) enunciativa(s)". Trad. Celene M. Cruz e J.W. Geraldi. In: **Caderno de Estudos Linguísticos**. Número 19, pp. 25-42, jul./dez. Campinas, 1990.

AZEVEDO, S. M. "Efeito Bakhtin: uma experiência apenas pessoal?" In: MIOTELLO, V. **Lago dos signos: identidade, discurso e memória**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

____; VOLOSHINOV, V. N. **Discurso na vida e discurso na arte**. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza. [original 1926].

____; _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6.ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1992.

BALTAR, M. "O conceito de tipos de discurso e sua relação com outros conceitos do ISD". In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (orgs.) **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

BARROS FILHO, C. de. "A dinâmica dos meios de comunicação". **Revista Cult**, set/2008, ano 11, número 128, pp. 56-58.

____; MARTINO, L. M. S. **O habitus na comunicação**. São Paulo: Paulus, 2003.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Organização de Ângela Paiva Dionísio e Judith Hoffnagel. Tradução e adaptação de Judith Hoffnagel. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BERNARDES, M. E. M. **Mediações simbólicas na atividade pedagógica: contribuições do enfoque histórico-cultural para o ensino e aprendizagem**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006.

BONINI, A. “Os gêneros do jornal: o que aponta a literatura da área de comunicação no Brasil?” **Revista Linguagem em (Dis)curso**, 2003, volume 4, número 1. Disponível em: <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0401/11.htm>>. Acesso em: 09/02/2006.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Tradução de Jeni Vaitsman. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero Limitada, 1983.

_____. **As regras da arte**: gênese e estrutura do campo literário. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

_____. “A influência do Jornalismo”. In: BOURDIEU, P. **Sobre a televisão**. Tradução de Maria Lúcia Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1997.

_____. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. Tradução de Denice Barbara Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

_____. **Razões Práticas**: sobre a teoria da ação. 7.ed. Tradução de Mariza Corrêa. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

_____. **O poder simbólico**. 10.ed. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BRAIT, B. “Interação, gênero e estilo”. In: PRETI, D. (org.) **Interação na fala e escrita**. 2.ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2003.

_____. “Prefácio”. In: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina, PR: Eduel, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia**. Parecer CNE/CES 492/2001. Brasília, 2001. Cf. Resolução nº. 16, de 13 de março de 2002.

_____. Ministério da Educação. “Relatório da Comissão de Especialistas instituída pelo Ministério da Educação”. In: **Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Jornalismo**. Portaria nº 203/2009, de 12 de fevereiro de 2009. Brasília, 2009.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

_____. “Restrições e liberdades textuais, inserção social e cidadania”. **Revista da ANPOLL**. São Paulo, 2005, número 19, pp. 231-256.

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

_____. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de L. M. Matêncio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

CALKINS, L. M. **A arte de ensinar a escrever: o desenvolvimento do discurso escrito**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

CAMPS, A. “Texto, processo, contexto, atividade discursiva: diferentes pontos de vista sobre a atividade de aprender e de ensinar a escrever”. In: CAMPS, A. et al. **Proposta didática para aprender a escrever**. Tradução de Valéria Campos. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CARVALHO, M. “Campo jornalístico e episódio *Época/Carta Capital*”. Disponível em: <http://www.espacoacademico.kit.net/campo_jornalístico.pdf>. 2006. Acesso em: 14/07/2008.

CAVALCANTI, J. R. **No “mundo dos jornalistas”**: interdiscursividade, identidade, *ethos* e gêneros. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2006.

CHARAUDEAU, P; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de análise do discurso**. Coordenação da tradução: Fabiana Komesu. São Paulo, Contexto, 2004.

CHARAUDEAU, P. **Discurso das mídias**. São Paulo: Contexto, 2007.

CORREIA, J. "O ensino de Jornalismo visto pelos jornalistas". Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/correia-joao-ensino-jornalismo.pdf>>. Acesso em: 28/01/2007.

_____. "Algumas reflexões sobre a importância da formação universitária dos jornalistas". Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/correia-joao-formacao-universitaria-jornalistas.pdf>>. Acesso em: 28/01/2007.

CRISTÓVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. "Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sócio-discursivo". In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (orgs.) **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas; União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005.

CRISTÓVÃO, V. L. L.; FOGAÇA, F. "Desenvolvimento: um conceito constitutivo do gênero profissional docente". In: CRISTÓVÃO, V. L. L. (org.). **Estudos da linguagem à luz do Interacionismo Sociodiscursivo**. Londrina: UEL, 2008.

CUNHA, D. A. C. "O funcionamento dialógico em notícia e artigos de opinião". In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

DI FANTI, M. G. C. "A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos". **Revista Veredas**, Juiz de Fora, v. 7, nº1 e nº2, p. 95-111. Jan/dez, 2003.

DITTRICH, I. J. **Lingüística e jornalismo: dos sentidos à argumentação**. Cascavel, PR: Edunioeste, 2003.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. "Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona)". In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. “Seqüência didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento”. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

DRAVET, F. “Palavras inconsideradas na lagoa do conhecimento”. In: CASTRO, G. de e GALENO, A. (orgs.) **Jornalismo e Literatura: a sedução da palavra**. São Paulo: Escrituras Editora, 2002, pp.85-91.

FAITA, D. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise do trabalho do professor. In: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina, PR: Eduel, 2004.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin**. Curitiba: Criar Edições, 2006.

FIORIN, J. L. **As astúcias da enunciação**. São Paulo: Ática, 1996.

FORTI, P.; RIBEIRO, I.; IGNACIO, A. “Morte anunciada”. In: **Imprensa – jornalismo e comunicação**. Out/2009, ano 23, nº. 250, pp. 26-33.

FRANCESCHINI, F. “Notícia e reportagem: sutis diferenças”. **Revista Comum**, Rio de Janeiro, v. 9, n.22, p. 144-155, janeiro/junho 2004.

FREITAS, M. T. de A. “A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa”. In: **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, n.116, p.21-39, 2002.

_____. “A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento”. In: FREITAS, M. T.; JOBIM, S.; KRAMER, S. (orgs.). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003a.

_____. “A pesquisa nas ciências humanas: um encontro entre sujeitos”. In: **International Bakhtin Conference**. Curitiba: UFPR, 21-25 de julho, pp. 286-290, 2003b.

FREITAS, J. “A liberdade das más razões”. Disponível em: <<http://www.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc2106200906.htm>>. Acesso em: 21/06/2009.

GARCEZ, L. H. do C. **A escrita e o outro**: os modos de participação na construção do texto. Brasília: Editora da UnB, 1998.

_____. **Técnica de redação**: o que é preciso saber para bem escrever. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

GAVAZZI, S.; RODRIGUES, T.M. Verbos *dicendi* na mídia impressa: categorização e papel social. In: PAULIUKONIS, M.A.L.; GAVAZZI, S. **Texto e discurso**: mídia, literatura e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

GENTILLI, V. “Crítica de mídia como atividade pedagógica: a dificuldade da implantação; a realidade hoje”. 2006. Disponível em <<http://www.canaldaimprensa.com.br/canalant/64edicao>>. Acesso em 14/01/2007.

GRILLO, S. V. de C. **A produção do real em gêneros do jornal impresso**. São Paulo: Humanitas, 2004.

_____. “A noção de campo nas obras de Bourdieu e do Círculo de Bakhtin: suas implicações para a teorização dos gêneros do discurso”. **Revista da ANPOLL**. São Paulo, 2005a, número 19, pp 151-184.

_____. Polifonia e transmissão do discurso alheio no gênero reportagem. Estudos Linguísticos XXXIV, Campinas, 2005b, v. 1. p. 1164-1169. Disponível em <www.fflch.usp.br/dlcv/lport/pdf/shgr011.pdf>. Acesso em 25/07/2008.

_____. “Esfera e campo”. In: BRAIT, B. (org.) **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.

GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2007.

HERNANDES, N. **A mídia e seus truques**: o que jornal, revista, TV, rádio e internet fazem para captar e manter a atenção do público. São Paulo: Contexto, 2006.

HOFFNAGEL, J. C. "Entrevista: uma conversa controlada". In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.) **Gêneros textuais e ensino**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

JORGE, T. de M.; MARQUES, M. "A arte de negociar a notícia. A experiência de 35 anos do jornal-laboratório *Campus* da UnB". Disponível em: <<http://reposcom.portcom.intercom.org.br/dspace/handle/1904/20088>>. Acesso em: 25/01/2009.

KOCH, I. V.; MARCUSCHI, L. A. Processos de Referenciação na produção discursiva. **DELTA** v.14 número especial. São Paulo, 1998.

KOCH, I. V. Referenciação e orientação argumentativa. In: KOCH, I.V; MORATO, E.M; BENTES, A.C. (orgs.). **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005.

LAGE, N. **Estrutura da notícia**. 5.ed. São Paulo: Ática, 1998. (Série Princípios)

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução Rubens Eduardo Frias. 2.ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, J. C. "A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov". **Revista Brasileira de Educação**, nº. 27, set/dez, 2004, pp. 5-27.

LOPES, D. F. **Jornal-laboratório**: do exercício escolar ao compromisso com o público leitor. São Paulo: Summus, 1989.

MACHADO, I. A. "Gêneros discursivos". In: BRAIT, Beth (org.) **Bakhtin conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. "Os gêneros e a ciência dialógica do texto". In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G de (orgs.). **Diálogos com Bakhtin**. 4.ed. Curitiba: Editora UFPR, 2007.

MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina, PR: Eduel, 2004.

_____. "Por uma concepção ampliada do trabalho do professor". In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

_____. "Práticas pedagógicas em ensino de linguagem como gênero em uma visão interacionista-sociodiscursiva". In: Anais do III SIGET (mimeo).

_____. "Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do Interacionismo Sociodiscursivo". In: MACHADO, A.R. e colaboradores; CRISTOVÃO, V.L.L.; ABREU-TARDELLI (orgs.). **Linguagem e educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva.

MAGALHÃES, M. C. C.. "A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos". In: MAGALHÃES, M. C. C. (org.). **A formação do professor como um profissional crítico**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 59-85.

MAIA, M. R. "Mecanismos de gestão e avaliação da produção do Jornal-laboratório Imprensa". 2006. Disponível em: <<http://reposcom.portcom.intercom.org.br>>. Acesso em: 23/08/2007.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. Tradução Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCUSCHI, L. A. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARQUES, M. **O ensino de processos de produção no jornal-laboratório**. 2008. (artigo enviado por correio eletrônico pela autora).

MARTINS, G. L. **A qualidade da formação jornalística**. Disponível em: <<http://www.observatorio.ultimosegundo.ig.com.br/artigos/da0711200192p.htm>>. Acesso em: 03/06/2006.

MEDEL, M. A. V. "Discurso literário e discurso jornalístico: convergências e divergências". In: CASTRO, G. de e GALENO, A. (orgs.) **Jornalismo e Literatura: a sedução da palavra**. São Paulo: Escrituras Editora, 2002

MEDINA, J. L. B. "Gêneros jornalísticos: repensando a questão". **Revista Symposium**, ano 5, número 1, janeiro-junho, 2001, pp. 45-55. Acesso em: 10/12/2009.

MEDITSCH, E. "Crescer para os lados ou crescer para cima: o dilema histórico do campo acadêmico do jornalismo". S/d. Disponível em: <<http://bocc.ubi.pt/pag/meditsch-eduardo-dilema-história-jornalismo.pdf>>. Acesso em: 28/01/2007.

_____. "A formação para a práxis profissional do jornalista: uma experiência brasileira inspirada em Paulo Freire". **Revista Comunicação e Sociedade**, vol. 5, 2004. Disponível em:

<http://revcom2.portcom.intercom.org.br/index.php/cs_um/article/viewPDFInterstitial/4666/4387>. Acesso em: 14/01/2007.

MELO, J. M. de. **A opinião no jornalismo brasileiro**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. "Lona, uma conquista paranaense". In: **Imprensa – jornalismo e comunicação**. Out/2009, ano 23, nº.250, p. 74.

MEURER, J. L. "O conhecimento de gêneros textuais e a formação do profissional da linguagem". In: FORTKAMP, M. B. M; TOMITCH. L. M. B. (orgs.) **Aspectos da Linguística Aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn**. Florianópolis, SC: Insular, 2000.

MORETTI, V. **Professores de matemática em atividades de ensino: uma perspectiva histórico-cultural da formação docente**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

MOURA, C. P. de. "Curso de Comunicação Social no Brasil: do currículo mínimo às novas diretrizes curriculares". **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, número 14, abril/2001, pp. 57-65. Disponível em:

<<http://revcom2.portcom.intercom.org.br/index.php/famecos/article/viewFile/257/196>> Acesso em: 29/01/2009.

____. **O curso de Comunicação Social no Brasil: do currículo mínimo às novas diretrizes curriculares.** EDIPUCRS, Porto Alegre, 2004.

MOURA, A. “Crítica de mídia: quem não deve, não teme!” 2005. Disponível em: <<http://www.canaldaimprensa.com.br/canalant/49edicao/reportagem.htm>> Acesso em: 14/01/2007.

NASCIMENTO, E. L. Gênero da atividade, gêneros textuais, repensando a interação em sala de aula. In: NASCIMENTO, E. L. (org.). **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino.** São Carlos, SP: Editora Claraluz, 2009.

OLIVEIRA, D. de.; RODELLI, P. “Jornal-laboratório: prática extensionista articulada com a dimensão ética do jornalismo”. Disponível em: <<http://reposcom.portcom.intercom.org.br/dspace/bilstream/1904/19309/1dennisoliveirapatr%C3%ADciaRodelli.pdf>>. Acesso em: 19/11/2007.

PACHECO, R. P. de M. “A importância do jornal-laboratório Portal na formação do jornalista: a perspectiva do aluno”. Disponível em: <<http://www.redealcar.jornalismo.ufsc.br/cd3/jornal/ronipettersondemirandapacheco.doc>>. Acesso em: 16/07/2006.

PENA, F. “Jornalismo literário como gênero e conceito”. Disponível em: <<http://www.felipepena.com/download/jorlit.pdf>>. Acesso em: 14/12/2009.

PEREIRA, JR. L. C. **Guia para a edição jornalística.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

PESSONI, A. “O jornal-laboratório como ferramenta de ensino em Comunicação Social: a experiência do Semanário Digital Unifiam”. **Revista Idade Mídia**, 2002, volume 1, número 1, pp-143-148.

RABAÇA, C. A. e BARBOSA, G. **Dicionário de Comunicação.** 3.ed. São Paulo: Ática, 1998.

RENOI (Rede Nacional de Observatório de Imprensa). “A Renoi e as Diretrizes Curriculares”. Publicado em 19/05/2009. Disponível em: <<http://www.observatoriodeimprensa.com.br>>. Acesso em: 31/07/2009.

RIBEIRO, V. "O exercício profissional do jornalismo no mundo". Disponível em: <<http://www.ojornalista.com.br>>. Acesso em: 07/12/2009.

RODRIGUES, R. H. "Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin". In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTA-ROTH, D. (orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SCHNEUWLY, B. "Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas". In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SEIXAS, L. **Redefinindo so gêneros jornalísticos: Proposta de novos critérios de classificação**. 1. ed. Covilhã: Labcom, 2009. v. 1. p. 369. Disponível em: <<http://www.livroslabcom.ubi.pt>>. Acesso em: 15/01/2010.

SETTON, M. da G. J. "A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea". In: São Paulo, **Revista Brasileira de Educação**, maio-ago/2002, número 20, pp. 60-70 (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação).

SFORNI, M. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade**. Araraquara, SP: JM Editora, 2004.

SILVA, S. C. P da. "O jornal-laboratório na formação do jornalista". XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Brasília, Unb, 2006. Disponível em: <<http://reposcom.portcom.intercom.org.br>>. Acesso em: 31/01/2008.

SOUZA, C. M. "Crítica de mídia e ensino de Jornalismo: uma relação necessária". 2006. Disponível em <<http://www.canaldaimprensa.com.br/canalant/64edicao>>. Acesso em: 14/01/2007.

SOUZA, J. K. L. L. de.; VARÃO, R. "Recriando o jornal-laboratório: uma experiência metodológica e editorial diferente". Disponível em: <<http://reposcom.portcom.intercom.org.br>>. Acesso em: 23/08/2007.

SOUZA-E-SILVA, M. C. P. "O ensino como trabalho". In: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina, PR: Eduel, 2004.

VIEIRA JR, A. **Uma pedagogia para o jornal-laboratório**. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, 2002.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZANCHETTA, J. **Imprensa escrita e telejornal**. São Paulo: Unesp, 2004.

ANEXOS

ANEXOS I

Despacho do Ministro em 4/7/2001, publicado no Diário Oficial da União de 9/7/2001, Seção 1e, p. 50.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

INTERESSADO: Conselho Nacional de Educação/Câmara Superior de

Educação

UF: DF

ASSUNTO: Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia

RELATOR(A): Eunice Ribeiro Durham, Silke Weber e Vilma de Mendonça Figueiredo

PROCESSO(S) N.º(S): 23001.000126/2001-69

PARECER N.º:

CNE/CES 492/2001

COLEGIADO:

CES

APROVADO EM:

03/04/2001

I – RELATÓRIO

Trata o presente de diversos processos acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia remetidas pela SESu/MEC para apreciação da CES/CNE.

A Comissão constituída pelas Conselheiras Eunice Ribeiro Durham, Vilma de Mendonça Figueiredo e Silke Weber analisou as propostas provindas da SESu referentes aos cursos mencionados e procedeu a algumas alterações com o objetivo de adequá-las ao Parecer

776/97 da Câmara de Educação Superior, respeitando, no entanto, o formato adotado pelas respectivas Comissões de Especialistas que as elaboraram. A Comissão retirou, apenas de cada uma das propostas, o item relativo à duração do curso, considerando o entendimento de que o mesmo não constitui propriamente uma diretriz e será objeto de uma Resolução específica da Câmara de Educação Superior, o que foi objeto do Parecer CNE/CES 583/2001.

II – VOTO DO(A) RELATOR(A)

A Comissão recomenda a aprovação das propostas de diretrizes dos cursos mencionados na forma ora apresentada.

Brasília(DF), 03 de abril de 2001.

Conselheiro(a) Silke Weber – Relator(a)

Conselheiro(a) Eunice Ribeiro Durham

Conselheiro(a) Vilma de Mendonça Figueiredo

Parecer CES 492/2001 2

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Superior aprova por unanimidade o voto do(a) Relator(a). Sala das Sessões, em 03 de abril de 2001.

Conselheiro Arthur Roquete de Macedo – Presidente

Conselheiro Jose Carlos Almeida da Silva – Vice-Presidente

Parecer CES 492/2001 3

DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA

Diretrizes Curriculares

1. Perfil dos Formandos

Sólida formação de história da filosofia, que capacite para a compreensão e a transmissão dos principais temas, problemas, sistemas filosóficos, assim como para a análise e reflexão crítica da realidade social em que se insere.

O licenciado deverá estar habilitado para enfrentar com sucesso os desafios e as dificuldades inerentes à tarefa de despertar os jovens para a reflexão filosófica, bem como transmitir aos alunos do Ensino Médio o legado da tradição e o gosto pelo pensamento inovador, crítico e independente.

O bacharel deverá estar credenciado para a pesquisa acadêmica e eventualmente para a reflexão trans-disciplinar

Os egressos podem contribuir profissionalmente também em outras áreas, no debate interdisciplinar, nas assessorias culturais etc.

2. Competências e Habilidades

- Capacitação para um modo especificamente filosófico de formular e propor soluções a problemas, nos diversos campos do conhecimento;

- Capacidade de desenvolver uma consciência crítica sobre conhecimento, razão e realidade sócio-histórico-política;

- Capacidade para análise, interpretação e comentário de textos teóricos, segundo os mais rigorosos procedimentos de técnica hermenêutica;

- Compreensão da importância das questões acerca do sentido e da significação da própria existência e das produções culturais;

- Percepção da integração necessária entre a filosofia e a produção científica, artística, bem como com o agir pessoal e político;

.Capacidade de relacionar o exercício da crítica filosófica com a promoção integral da cidadania e com o respeito à pessoa, dentro da tradição de defesa dos direitos humanos.

.Capacidade de leitura e compreensão de textos filosóficos em língua estrangeira

.

Competência na utilização da informática.

3. Conteúdos Curriculares

O elenco tradicional das cinco disciplinas básicas (História da Filosofia, Teoria do Conhecimento, Ética, Lógica, Filosofia Geral: Problemas Metafísicos, - além de duas matérias científicas), tem se comprovado como uma sábia diretriz. Tal elenco vem permitindo aos melhores cursos do País um ensino flexível e adequado da Filosofia.

Parecer CES 492/2001 4

Entretanto, tendo em vista o desenvolvimento da Filosofia nas últimas décadas, algumas áreas merecem ser consideradas, como: Filosofia Política, Filosofia da Ciência (ou Epistemologia), Estética, Filosofia da Linguagem e Filosofia da Mente.

No caso da licenciatura, deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam.

4. Organização do Curso

Os cursos deverão formar bacharéis ou licenciados em Filosofia. O bacharelado deve caracterizar-se principalmente pela pesquisa, em geral direcionada aos programas de pós-graduação

em Filosofia, bem como ao magistério superior. A licenciatura, a ser orientada também pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior, volta-se sobretudo para o ensino de Filosofia no nível médio. Ambos os cursos devem oferecer substancialmente a mesma formação, em termos de conteúdo e de

qualidade, organizada em conteúdo básicos e núcleos temáticos.

5. Estruturação do Curso

Os cursos devem incluir no seu projeto pedagógico os critérios para o estabelecimento das disciplinas obrigatórias e optativas, das atividades acadêmicas do bacharelado e da licenciatura, e a sua forma de organização: modular, por crédito ou seriado.

6. Estágios e Atividades Complementares

Devem integralizar a estrutura curricular, com computação de carga horária, atividades acadêmicas autorizadas pelo Colegiado tais como: estágios, iniciação científica, laboratórios, trabalho em pesquisa, trabalho de conclusão de curso, participação em eventos científicos, seminários extra-classe, projetos de extensão.

7. Conexão com a Avaliação Institucional

Os cursos deverão criar seus próprios critérios para avaliação periódica, em consonância com os critérios definidos pela IES à qual pertencem.

Parecer CES 492/2001 5

DIRETRIZES CURRICULARES DOS CURSOS DE HISTÓRIA

Introdução

Este texto apresenta-se como proposta cuja finalidade é substituir o currículo mínimo dos cursos de Graduação em História, que fornecia os parâmetros básicos a sua organização curricular no contexto da antiga Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional.

Para os profissionais que integram a área de conhecimento da História, a substituição do currículo mínimo por instrumento diferente não é necessidade que decorra unicamente da aprovação de nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: ela se impunha, há já bastante tempo, pelas transformações ocorridas desde a década de 1960 na mencionada área de conhecimento, como configurada no Brasil. Com efeito, quando do estabelecimento do antigo currículo mínimo, na década de 1960, os cursos de Graduação em História apresentavam quase todos, neste país, baixo grau de profissionalização e uma presença muito limitada (quando não a simples ausência) de atividades de pesquisa desenvolvidas por docentes e, com maior razão, por estudantes. Os professores universitários trabalhavam em condições difíceis, marcadas quase sempre pela ausência do regime de dedicação exclusiva; inexistia um sistema de bolsas de pesquisa para docentes e discentes. A época inaugurada pela década seguinte, entretanto, em função de mudanças que se davam no seio da área de conhecimento e de transformações institucionais importantes - surgimento e expansão do regime de dedicação exclusiva, implantação progressiva de um sistema nacional de Pós-Graduação em História, aparecimento de um sistema consistente e permanente de bolsas de pesquisa para professores e alunos, mais tardiamente uma proliferação das revistas e outras publicações especializadas -, foi marcada por passos muito importantes no sentido da profissionalização dos historiadores e da consciência da necessária indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão na Universidade, ponto posteriormente transformado em preceito constitucional. Eis aí algumas das razões que explicam ter-se transformado o antigo currículo mínimo em instrumento arcaico, acanhado e em descompasso com os progressos do setor.

Outrossim, as mudanças foram ainda mais gerais, no campo da História e para os historiadores. Com efeito, nos anos que vão de 1968 a 1980 apareceram, em diferentes cronologias segundo os países (por exemplo já claramente em 1974 no caso da França, em 1980 nos Estados Unidos, bem mais tarde entre nós, pelo menos como consciência de rupturas radicais), questões que levavam à nova e mais complexa configuração do quadro em que se desenvolviam os estudos históricos. Se houve querelas epistemológicas e teóricas às vezes acirradas, o que mais interessa a nosso assunto é a formidável ampliação ocorrida nos

objetos e enfoques disponíveis para os historiadores. Diante dela, o currículo mínimo passou a ser mais do que nunca uma camisa de força; e a solução não seria a simples inclusão de novas áreas de conhecimento histórico e disciplinas afins em sua lista, já que a mencionada ampliação foi de tal ordem que, de fato, impunha a introdução de escolhas: não seria possível, obviamente, tentar esgotar a totalidade do campo percebido para os estudos da História no âmbito de um curso de Graduação, cuja duração deve obedecer a limites de ordem prática e relativos aos custos aceitáveis na formação de especialistas.

A mesma ampliação se dava quanto às ocupações funcionais dos profissionais formados em História no Brasil. Se a tradicional dicotomia entre Bacharelado e Licenciatura parecia bastar no começo da década de 1960, ela parece cada vez mais limitada ou acanhada numa época como a nossa, quando, além das tradicionais destinações (ensino de primeiro e segundo grau,

Parecer CES 492/2001 6

por um lado; ensino universitário ao qual se vinculava a pesquisa, por outro), pessoas formadas em História atuam, crescentemente (e a lista a seguir é seletiva, incompleta): em institutos de pesquisa que não desenvolvem atividades de ensino; realizando pesquisas ligadas a questões vinculadas ao patrimônio artístico e cultural, à cultura material (associação Arqueologia/História, atuação em museus) ou a serviço dos meios de comunicação de massa (imprensa, televisão etc.); funcionando em assessorias culturais e políticas também; trabalhando na constituição e gestão de bancos de dados, na organização de arquivos e em outras áreas de um modo geral ligadas à reunião e preservação da informação.

Note-se que a esta ampliação das áreas de atuação corresponde outra, relativa às linguagens cujo manejo pelos profissionais formados em História tornou-se corrente. Se a forma discursiva continua sendo o meio mais usual de expressão entre historiadores, o domínio de técnicas de análise semântica ou semiótica aplicadas a diferentes linguagens (textual, iconográfica, audiovisual etc.), a possibilidade de elaborar vídeos e CD-ROMs ao lado dos textos tradicionais, em certos casos (como por exemplo em História Econômica e em Demografia Histórica) o manejo da estatística e de simulações complexas utilizando o computador, vieram a ser corriqueiros. Tornava-se cada vez mais urgente, portanto, um aggiornamento na formação de Graduação em História.

Observe-se que, com todas estas novidades e em especial com sua busca de contatos interdisciplinares e transdisciplinares em proporções nunca vistas, a História sempre manteve a sua especificidade como área do conhecimento. Especificidade esta que não tem a ver tanto com o objeto - em termos gerais, comum a todas as ciências humanas e sociais - mas, sim, com uma forma particular de lidar com as temporalidades e com a exigência de uma formação específica que habilite o profissional de História a um trabalho com variadas fontes documentais, respeitando em cada caso os parâmetros sociais e culturais de seu contexto de formação época a época.

Ao mesmo tempo, não é possível deixar de considerar a enorme diversidade, sob vários pontos de vista, das regiões do Brasil e, mais especificamente, nelas (ou mesmo no interior de cada região), dos programas de História existentes. Se nos limitarmos exclusivamente ao que é específico, uma grande diferença existe, por exemplo, entre os programas de História que oferecem exclusivamente formação na Graduação e aqueles - em número muito minoritário ainda - que possuem a Pós-Graduação *stricto sensu*.

De início, nos tempos pioneiros da expansão do ensino de Pós-Graduação, mais de um quarto de século atrás, notava-se certa hostilidade, muitas vezes não de todo aberta ou explícita, entre uma Pós-Graduação ainda e docentes ainda não titulados como doutores (e que portanto não desempenhavam tarefas de ensino e orientação na Pós-Graduação) cujo trabalho se desenvolvia numa Graduação eivada de problemas, a começar pela matrícula de alunos cada vez mais numerosos. Com o tempo, entretanto, bem como com os progressos consideráveis ocorridos na titulação dos profissionais e a ampliação das atividades de pesquisa mesmo entre

os estudantes da Graduação, tendeu-se, pelo contrário, a uma crescente integração entre Graduação e Pós-Graduação nos programas de História: a qual, não achando, nas estruturas derivadas do antigo currículo mínimo de Graduação e da legislação específica (pensamos nas leis nacionais mas também nas regras de organização interna das universidades) relativa à Pós-Graduação, bases institucionais suficientes, buscou soluções diversas, a exemplo dos laboratórios que integravam docentes e discentes do programa na sua totalidade (Graduação e Pós-Graduação). Tais soluções tinham a desvantagem de uma falta de sanção suficiente às suas atividades: em muitos casos, as atividades dos laboratórios ou das outras formas

Parecer CES 492/2001 7

pensadas para promover a integração Graduação/Pós-Graduação não podiam, por exemplo, ser computadas no regime de horas de trabalho semanais dos docentes, ou como créditos para os discentes. Aos poucos surgiram tentativas mais ambiciosas no sentido da integração - o programa PROIN/CAPES, por exemplo, tem resultado por vezes em práticas e produtos de grande interesse - mas sem dúvida é necessário que a própria organização curricular contribua para tal integração e a favoreça.

É preciso reconhecer, entretanto, que numerosos programas de História no país, além de não disporem ainda de uma pós-graduação *stricto sensu*, estão longe de estabelecê-la. Por mais que tais programas, por vezes, criem cursos de Pós-Graduação *lato sensu* de enorme interesse e da maior importância, por exemplo, na formação continuada dos profissionais que atuam no ensino fundamental e no ensino médio e nas necessárias atividades de extensão que inserem as instituições de ensino superior em suas respectivas regiões e contextos sociais, continua sendo verdadeiro que grandes diferenças constata-se segundo esteja ausente ou presente a formação pós-graduada *stricto sensu* num dado programa.

Razões diversas podem, também, levar alguns programas a reforçar setores que, em outras instituições de ensino superior, encontram-se muito menos desenvolvidos. Assim, a História da África Negra, por exemplo, que sem dúvida deveria estar mais presente entre nós, em alguns casos de fato está, enquanto em outros não conseguiu ainda estabelecer-se minimamente por falta de meios suficientes para tal. Setores como a História Antiga e Medieval, de difícil desenvolvimento devido à necessidade de aprendizagem de línguas ditas "mortas" ou da associação Arqueologia/História, assumem dimensões e importância relativamente grandes em alguns programas, em que abrem opções específicas para os alunos já na Graduação, mas não em outros, onde existem só minimamente.

Muitos programas de formação em História manifestam preocupação especial com a História Regional, por exemplo em áreas do país em que a produção de obras históricas a elas relativa é ainda pequena, sendo desejável reforçar desde a Graduação o interesse pelos assuntos regionais numa perspectiva histórica. Por razões que são extremamente variáveis, certas especialidades em História do Brasil estão muito mais presentes em alguns programas de Graduação (e Pós-Graduação) do que em outros. E estes são somente uns poucos exemplos tomados ao acaso.

Estes e outros fatores de diversidade, bem como a vontade de abrir escolhas flexíveis numa época em que o campo possível de atuação dos profissionais formados em história se ampliou muito, conduzem à necessidade de diretrizes curriculares bem mais abertas do que as do antigo currículo mínimo.

Diretrizes Curriculares

1. Perfil dos Formandos

O graduado deverá estar capacitado ao exercício do trabalho de Historiador, em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão. Atendidas estas exigências básicas e conforme as possibilidades, necessidades e interesses das IES, com formação complementar e interdisciplinar, o profissional estará em condições de suprir demandas sociais específicas

relativas ao seu campo de conhecimento (magistério em todos os graus, preservação do

Parecer CES 492/2001 8

patrimônio, assessorias a entidades públicas e privadas nos setores culturais, artísticos, turísticos etc.

2. *Competências e Habilidades*

A) Gerais

- a. Dominar as diferentes concepções metodológicas que referenciam a construção de categorias para a investigação e a análise das relações sócio-históricas;
- b. Problematizar, nas múltiplas dimensões das experiências dos sujeitos históricos, a constituição de diferentes relações de tempo e espaço;
- c. Conhecer as informações básicas referentes às diferentes épocas históricas nas várias tradições civilizatórias assim como sua interrelação;
- d. Transitar pelas fronteiras entre a História e outras áreas do conhecimento;
- e. Desenvolver a pesquisa, a produção do conhecimento e sua difusão não só no âmbito acadêmico, mas também em instituições de ensino, museus, em órgãos de preservação de documentos e no desenvolvimento de políticas e projetos de gestão do patrimônio cultural.
- f. competência na utilização da informática.

B) Específicas para licenciatura

- a. Domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino – aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- b. domínio dos métodos e técnicas pedagógicos que permitem a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino.

3. *Estruturação dos Cursos*

Os colegiados das instituições deverão estruturar seus cursos, programas, disciplinas, áreas, setores ou outras modalidades, de acordo com seus objetivos específicos, assegurada a plena formação do historiador. Deverão incluir no seu projeto pedagógico os critérios para o estabelecimento das disciplinas obrigatórias e optativas, das atividades acadêmicas do bacharelado e da licenciatura, e a sua forma de organização: modular, por crédito ou seriado. O curso de licenciatura deverá ser orientado também pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior.

4. *Conteúdos Curriculares*

Os conteúdos básicos e complementares da área de História se organizam em torno de:

1. Conteúdos histórico/historigráficos e práticas de pesquisa que, sob diferentes matizes e concepções teórico-metodológicas, definem e problematizam os grandes recortes espaçotemporais.
2. Conteúdos que permitam tratamento especializado e maior verticalidade na abordagem dos temas, resguardadas as especificidades de cada instituição e dos profissionais que nelas atuam. As instituições devem assegurar que o graduando possa realizar atividades acadêmicas optativas em áreas correlatas de modo a consolidar a interlocução com outras áreas de conhecimento.

Parecer CES 492/2001 9

3. Conteúdos complementares que forneçam instrumentação mínima, permitindo a diferenciação de profissionais da área, tais como: atividades pedagógicas, fundamentos de arquivologia, de museologia, gerenciamento de patrimônio histórico, necessariamente acompanhadas de estágio.

No caso da licenciatura deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam.

5. *Estágios e Atividades Complementares*

1. As atividades de prática de ensino deverão ser desenvolvidas no interior dos cursos de História, e sob sua responsabilidade, tendo em vista a necessidade de associar prática

pedagógica e conteúdo de forma sistemática e permanente.

2. As atividades acadêmicas complementares (estágios, iniciação científica, projetos de extensão, seminários extra-classe, participação em eventos científicos) poderão ocorrer fora do ambiente escolar, em várias modalidades que deverão ser reconhecidas, supervisionadas e homologadas pelos Colegiados/Coordenações dos Cursos.

6. *Conexão com a Avaliação Institucional*

Os cursos deverão criar seus próprios critérios para avaliação periódica, em consonância com os critérios definidos pela IES à qual pertencem.

Parecer CES 492/2001 10

DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE GEOGRAFIA

Introdução

A geografia, em seu processo de desenvolvimento histórico como área do conhecimento, veio consolidando teoricamente sua posição como uma ciência que busca conhecer e explicar as múltiplas interações entre a sociedade e a natureza. Isso significa dizer que possui um conjunto muito amplo de interfaces com outras áreas do conhecimento científico. Assim, coloca-se a necessidade de buscar compreender essa realidade espacial, natural e humana, não de uma forma fragmentada, mas como uma totalidade dinâmica.

A geografia vem evoluindo, nas últimas décadas, tanto pela introdução e aprofundamento de metodologias e tecnologias de representação do espaço (geoprocessamento e sistemas geográficos de informação, cartografia automatizada, sensoriamento remoto etc.) quanto no que concerne ao seu acervo teórico e metodológico em nível de pesquisa básica (campos novos ou renovados como geo-ecologia, teoria das redes geográficas, geografia cultural, geografia econômica, geografia política e recursos naturais, etc.), quanto em nível de pesquisa aplicada (planejamento e gestão ambiental, urbana e rural).

Assim sendo, devemos admitir que essas transformações no campo dos conhecimentos geográficos vêm colocando desafios para a formação não apenas do geógrafo-pesquisador (técnico e planejador) como também para o geógrafo-professor do ensino fundamental, médio e superior.

A atual dinâmica das transformações pelas quais o mundo passa, com as novas tecnologias, com os novos recortes de espaço e tempo, com a predominância do instantâneo e do simultâneo, com as complexas interações entre as esferas do local e do global afetando profundamente o cotidiano das pessoas, exige que a Geografia procure caminhos teóricos e metodológicos capazes de interpretar e explicar esta realidade dinâmica.

Dessa forma, os Departamentos ou Colegiados de Curso de Geografia, enquanto instâncias responsáveis pelo dinamismo e implementação das mudanças que se façam necessárias no currículo, não podem desconhecer novas possibilidades abertas pela LDB na perspectiva de flexibilização das estruturas curriculares, transformando conteúdos e técnicas em percursos possíveis para a formação do pesquisador e profissional em Geografia. Devem buscar, então, caminhos para superar a “cultura da cartilha” e para assumir a liberdade da crítica e da criação, como uma área do conhecimento que tem seu objeto específico, sem abrir mão do rigor científico e metodológico.

Esses são pressupostos que norteiam a atual proposta das *Diretrizes Curriculares* para o curso de Geografia.

Diretrizes curriculares

1. Perfil do Formando

Compreender os elementos e processos concernentes ao meio natural e ao construído, com base nos fundamentos filosóficos, teóricos e metodológicos da Geografia.

Dominar e aprimorar as abordagens científicas pertinentes ao processo de produção e

aplicação do conhecimento geográfico

Parecer CES 492/2001 11

2. *Competências e Habilidades*

A) Gerais

Os cursos de Graduação devem proporcionar o desenvolvimento das seguintes habilidades gerais:

- a. Identificar e explicar a dimensão geográfica presente nas diversas manifestações do conhecimentos;
- b. Articular elementos empíricos e conceituais, concernentes ao conhecimento científico dos processos espaciais;
- c. Reconhecer as diferentes escalas de ocorrência e manifestação dos fatos, fenômenos e eventos geográficos;
- d. Planejar e realizar atividades de campo referentes à investigação geográfica;
- e. Dominar técnicas laboratoriais concernentes a produção e aplicação do conhecimento geográficos;
- f. Propor e elaborar projetos de pesquisa e executivos no âmbito de área de atuação da Geografia ;
- g. Utilizar os recursos da informática;
- h. Dominar a língua portuguesa e um idioma estrangeiro no qual seja significativa a produção e a difusão do conhecimento geográfico;
- i. Trabalhar de maneira integrada e contributiva em equipes multidisciplinares.

B) *Específicas*

- a. Identificar, descrever, compreender, analisar e representar os sistemas naturais;
- b. identificar, descrever, analisar, compreender e explicar as diferentes práticas e concepções concernentes ao processo de produção do espaço;
- c. selecionar a linguagem científica mais adequada para tratar a informação geográfica, considerando suas características e o problema proposto;
- d. avaliar representações ou tratamentos ;gráficos e matemático-estatísticos
- e. elaborar mapas temáticos e outras representações gráficas.
- f. dominar os conteúdos básicos que são objeto de aprendizagem nos níveis fundamental e médio;
- g. organizar o conhecimento espacial adequando-o ao processo de ensino-aprendizagem em geografia nos diferentes níveis de ensino.

3. *Organização do Curso*

Os colegiados das instituições poderão estruturar o curso em 4 níveis de formação (de bacharéis, aplicada-profissional, de docentes e de pesquisadores) e devem indicar sua organização modular, por créditos ou seriada. O curso de licenciatura deverá ser orientado também pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior.

4. *Conteúdos Curriculares*

Os conteúdos básicos e complementares da Geografia organizam-se em torno de:

. núcleo específico – conteúdos referentes ao conhecimento geográfico;

Parecer CES 492/2001 12

. núcleo complementar – conteúdos considerados necessários à aquisição de conhecimento geográfico e que podem ser oriundos de outras áreas de conhecimento, mas não excluem os de natureza específica da Geografia;

. núcleo de opções livres – composto de conteúdos a serem escolhidos pelo próprio aluno.

No caso da licenciatura deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam.

5. *Estágios e Atividades Complementares*

Os estágios e atividades complementares fazem parte da necessidade de que haja articulação entre a teoria e a prática, e entre a pesquisa básica e a aplicada. Para que esta articulação se processe no âmbito do currículo é necessário que o entendamos como “qualquer conjunto de **atividades acadêmicas** previstas pela IES para a integralização de um curso” e, como **atividade acadêmica**, “aquela considerada relevante para que o estudante adquira, durante a integralização curricular, o saber e as habilidades necessárias à sua formação e que contemplem processos avaliativos.”

Neste contexto, são consideradas atividades integrantes da formação do aluno de Geografia, além da disciplina: estágios, que poderão ocorrer em qualquer etapa do curso, desde que seus objetivos sejam claramente explicitados; seminários; participação em eventos; discussões temáticas; atividades acadêmicas à distância; iniciação à pesquisa, docência e extensão; vivência profissional complementar; estágios curriculares, trabalhos orientados de campo, monografias, estágios em laboratórios; elaboração de projetos de pesquisa e executivos, além de outras atividades acadêmicas a juízo do colegiado do curso.

Caberá aos colegiados de curso organizar essas atividades ao longo do tempo de integralização curricular.

6. Conexão com a Avaliação Institucional

Os cursos deverão criar seus próprios critérios para avaliação periódica, em consonância com os critérios definidos pela IES à qual pertencem.

Parecer CES 492/2001 13

DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL

1. Perfil dos Formandos

Profissional que atua nas expressões da questão social, formulando e implementando propostas de intervenção para seu enfrentamento, com capacidade de promover o exercício pleno da cidadania e a inserção criativa e propositiva dos usuários do Serviço Social no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho.

2. Competências e Habilidades

A) Gerais

A formação profissional deve viabilizar uma capacitação teórico-metodológica e éticopolítica, como requisito fundamental para o exercício de atividades técnico-operativas, com vistas à

- compreensão do significado social da profissão e de seu desenvolvimento sócio-histórico, nos cenários internacional e nacional, desvelando as possibilidades de ação contidas na realidade;
- identificação das demandas presentes na sociedade, visando a formular respostas profissionais para o enfrentamento da questão social;
- utilização dos recursos da informática.

B) Específicas

A formação profissional deverá desenvolver a capacidade de

- elaborar, executar e avaliar planos, programas e projetos na área social;
- contribuir para viabilizar a participação dos usuários nas decisões institucionais;
- planejar, organizar e administrar benefícios e serviços sociais;
- realizar pesquisas que subsidiem formulação de políticas e ações profissionais;
- prestar assessoria e consultoria a órgãos da administração pública, empresas privadas e movimentos sociais em matéria relacionada às políticas sociais e à garantia dos direitos civis, políticos e sociais da coletividade;
- orientar a população na identificação de recursos para atendimento e defesa de seus direitos;

- realizar visitas, perícias técnicas, laudos, informações e pareceres sobre matéria de Serviço Social.

3. *Organização do Curso*

- Flexibilidade dos currículos plenos, integrando o ensino das disciplinas com outros componentes curriculares, tais como: oficinas, seminários temáticos, estágio, atividades complementares;
- rigoroso trato teórico, histórico e metodológico da realidade social e do Serviço Social, que possibilite a compreensão dos problemas e desafios com os quais o profissional se defronta;
- estabelecimento das dimensões investigativa e interpretativa como princípios formativos e condição central da formação profissional, e da relação teoria e realidade;

Parecer CES 492/2001 14

- presença da interdisciplinaridade no projeto de formação profissional;
- exercício do pluralismo teórico-metodológico como elemento próprio da vida acadêmica e profissional;
- respeito à ética profissional;
- indissociabilidade entre a supervisão acadêmica e profissional na atividade de estágio.

4. *Conteúdos Curriculares*

A organização curricular deve superar as fragmentações do processo de ensino e aprendizagem, abrindo novos caminhos para a construção de conhecimentos como experiência concreta no decorrer da formação profissional. Sustenta-se no tripé dos conhecimentos constituídos pelos núcleos de fundamentação da formação profissional, quais sejam:

- núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social, que compreende um conjunto de fundamentos teórico-metodológicos e ético-políticos para conhecer o ser social;
- núcleo de fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira, que remete à compreensão das características históricas particulares que presidem a sua formação e desenvolvimento urbano e rural, em suas diversidades regionais e locais;
- núcleo de fundamentos do trabalho profissional, que compreende os elementos constitutivos do Serviço Social como uma especialização do trabalho: sua trajetória histórica, teórica, metodológica e técnica, os componentes éticos que envolvem o exercício profissional, a pesquisa, o planejamento e a administração em Serviço Social e o estágio supervisionado.

Os núcleos englobam um conjunto de conhecimentos e habilidades que se especifica em atividades acadêmicas, enquanto conhecimentos necessários à formação profissional. Essas atividades, a serem definidas pelos colegiados, se desdobram em disciplinas, seminários temáticos, oficinas/laboratórios, atividades complementares e outros componentes curriculares .

5. *Estágio Supervisionado e Trabalho de Conclusão de Curso (Tcc)*

O Estágio Supervisionado e o Trabalho de Conclusão de Curso devem ser desenvolvidos durante o processo de formação a partir do desdobramento dos componentes curriculares, concomitante ao período letivo escolar.

O Estágio Supervisionado é uma atividade curricular obrigatória que se configura a partir da inserção do aluno no espaço sócio- institucional, objetivando capacitá-lo para o exercício profissional, o que pressupõe supervisão sistemática. Esta supervisão será feita conjuntamente por professor supervisor e por profissional do campo, com base em planos de estágio elaborados em conjunto pelas unidades de ensino e organizações que oferecem estágio.

Parecer CES 492/2001 15

6. *Atividades Complementares*

As atividades complementares, dentre as quais podem ser destacadas a monitoria, visitas monitoradas, iniciação científica, projeto de extensão, participação em seminários, publicação de produção científica e outras atividades definidas no plano acadêmico do curso.

Parecer CES 492/2001 16

DIRETRIZES CURRICULARES A ÁREA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL E SUAS HABILITAÇÕES

Introdução

Estas Diretrizes Curriculares da Área da Comunicação foram elaboradas procurando atender a dois objetivos fundamentais:

- a) **flexibilizar** a estruturação dos cursos, tanto para atender a variedades de circunstâncias geográficas, político-sociais e acadêmicas, como para ajustar-se ao dinamismo da área, e para viabilizar o surgimento de propostas pedagógicas inovadoras e eficientes;
 - b) **estabelecer** orientações para a obtenção de padrão de qualidade na formação oferecida.
- O presente texto estabelece um padrão básico de referência para todas as instituições que mantenham Cursos de Graduação em Comunicação com habilitações em Jornalismo, Relações Públicas, Publicidade e Propaganda, Cinema, Radialismo, Editoração, ou outras habilitações pertinentes ao campo da Comunicação que venham a ser criadas.

Diretrizes Curriculares

1. Perfil dos Formandos

PERFIL COMUM

O perfil comum do egresso corresponde a um objetivo de formação geral que deve ser atendido por todos os Cursos da área e em todas as habilitações de Comunicação, qualquer que seja sua ênfase ou especificidade. Trata-se de base que garanta a identidade do Curso como de Comunicação.

O egresso de Curso de Graduação em Comunicação, em qualquer de suas habilitações, caracteriza-se por:

1. sua capacidade de criação, produção, distribuição, recepção, e análise crítica referentes às mídias, às práticas profissionais e sociais relacionadas com estas, e a suas inserções culturais, políticas e econômicas;
2. sua habilidade em refletir a variedade e mutabilidade de demandas sociais e profissionais na área, adequando-se à complexidade e velocidade do mundo contemporâneo;
3. sua visão integradora e horizontalizada - genérica e ao mesmo tempo especializada de seu campo de trabalho possibilitando o entendimento da dinâmica das diversas modalidades comunicacionais e das suas relações com os processos sociais que as originam e que destas decorrem.
4. utilizar criticamente o instrumental teórico-prático oferecido em seu curso, sendo portanto competente para posicionar-se de um ponto de vista ético-político sobre o exercício do poder na comunicação, sobre os constrangimentos a que a comunicação pode ser submetida, sobre

Parecer CES 492/2001 17

as repercussões sociais que enseja e ainda sobre as necessidades da sociedade contemporânea em relação à comunicação social.

PERFIS ESPECÍFICOS

Os perfis específicos resultam das habilitações diferenciadas do campo da Comunicação, que se caracteriza por uma abrangência sobre diferentes meios, linguagens e práticas profissionais e de pesquisa e, na atualidade, por envolver um acelerado dinamismo social e tecnológico. Para assegurar o desenvolvimento histórico desta área de formação, estudos e exercício profissional, serão desenvolvidas habilitações com uma variedade de perfis específicos. Estas habilitações, definidoras dos perfis específicos, se organizam conforme as seguintes

premissas:

a) é mantida a referência básica às habilitações historicamente estabelecidas: jornalismo, relações públicas, publicidade e propaganda, radialismo, editoração, e cinema (assim como à sua denominação alternativa, cinema e vídeo);

b) podem ser criadas ênfases específicas em cada uma destas habilitações, que serão então referidas pela denominação básica, acrescida de denominação complementar que caracterize a ênfase adotada;

c) podem ser criadas novas habilitações pertinentes ao campo da Comunicação.

As habilitações referidas nos itens "b" e "c" acima serão reconhecidas como pertinentes ao campo da Comunicação na medida em que contemplem :

- a dimensão e a complexidade temática e de objeto de estudo;

- a existência de vinculações profissionais e conceituais com o campo da Comunicação;

- a delimitação de uma habilitação específica, que comporte linguagem e práticas profissionais próprias.

PERFIS ESPECÍFICOS POR HABILITAÇÃO

Para as habilitações já estabelecidas, além do perfil comum relacionado no item anterior, devem se objetivar os perfis a seguir explicitados:

Jornalismo

O perfil do egresso em Jornalismo se caracteriza :

1. pela produção de informações relacionadas a fatos, circunstâncias e contextos do momento presente;

2. pelo exercício da objetividade na apuração, interpretação, registro e divulgação dos fatos sociais;

3. pelo exercício da tradução e disseminação de informações de modo a qualificar o senso comum;

4. pelo exercício de relações com outras áreas sociais, culturais e econômicas com as quais o jornalismo faz interface.

Parecer CES 492/2001 18

Relações Públicas

O perfil do egresso em Relações Públicas se caracteriza:

1. pela administração do relacionamento das organizações com seus diversos públicos, tanto externos como internos;

2. pela elaboração de diagnósticos, prognósticos, estratégias e políticas voltadas para o aperfeiçoamento das relações entre instituições, grupos humanos organizados, setores de atividades públicas ou privadas, e a sociedade em geral;

3. pelo exercício de interlocução entre as funções típicas de relações públicas e as demais funções profissionais ou empresariais existentes na área da Comunicação.

Radialismo

O perfil do egresso em Radialismo se caracteriza:

1. pela percepção, interpretação, recriação e registro da realidade social, cultural e da natural através de som e imagem ;

2. pelas formulações audiovisuais habituais, documentárias, de narração, musicais, descritivas, expositivas, ou quaisquer outras adequadas aos suportes com que trabalha;

3. pelo domínio técnico, estético e de procedimentos expressivos pertinentes a essa elaboração audiovisual;

4. pela atividade em emissoras de rádio ou televisão ou quaisquer instituições de criação, produção, desenvolvimento e interpretação de materiais audiovisuais;

5. pelo exercício de interlocução entre as funções típicas de radialismo e as demais funções profissionais ou empresariais da área da Comunicação.

Publicidade e Propaganda

O perfil do egresso em Publicidade e Propaganda se caracteriza:

1. pelo conhecimento e domínio de técnicas e instrumentos necessários para a proposição e execução de soluções de comunicação eficazes para os objetivos de mercado, de negócios de anunciantes e institucionais;
2. pela tradução em objetivos e procedimentos de comunicação apropriados os objetivos institucionais, empresariais e mercadológicos;
3. pelo planejamento, criação, produção, difusão e gestão da comunicação publicitária, de ações promocionais e de incentivo, eventos e patrocínio, atividades de marketing, venda pessoal, design de embalagens e de identidade corporativa, e de assessoria publicitária de informação.

Editoração

O perfil do egresso em Editoração se caracteriza:

Parecer CES 492/2001 19

1. pela gestão e produção de processos editoriais, de multiplicação, reprodução e difusão, que envolvam obras literárias, científicas, instrumentais e culturais;
2. pelo desenvolvimento de atividades relacionadas à produção de livros e impressos em geral, livros eletrônicos, CDROMs e outros produtos multimídia, vídeos, discos, páginas de Internet, e quaisquer outros suportes impressos, sonoros, audiovisuais e digitais;
3. pelo domínio dos processos editoriais, tais como planejamento de produto, seleção e edição de textos, imagens e sons, redação e preparação de originais, produção gráfica e diagramação de impressos, roteirização de produtos em diferentes suportes, gravações, montagens, bem como divulgação e comercialização de produtos editoriais.

Cinema

O perfil do egresso da habilitação em Cinema (com esta denominação ou na denominação alternativa Cinema e Vídeo) se caracteriza:

1. pela produção audiovisual nas bitolas e formatos cinematográficos, videográficos, cinevideográficos ou digitais, incluindo-se nessa produção direção geral, direção de arte, direção de fotografia, elaboração de argumentos e roteiros, montagem/edição, animação, continuidade, sonorização, finalização e demais atividades relacionadas; e ainda pela preservação e fomento da memória audiovisual da nação;
2. pela percepção, interpretação, recriação e registro cinematográfico de aspectos da realidade social, cultural, natural de modo a torná-las disponíveis à sociedade por intermédio de estruturas narrativas, documentárias, artísticas, ou experimentais;
3. pela iniciativa e pela participação na discussão pública sobre a criação cinematográfica e videográfica no país e no mundo, através de estudos críticos e interpretativos sobre produtos cinematográficos, sobre a história das artes cinematográficas, e sobre as teorias de cinema;
4. pelo desenvolvimento de atividades e especialidades de produção cinematográfica e videográfica;

2. Competência e Habilidades

Assim como os perfis dos egressos, organizados em uma parte geral comum e uma parte específica por habilitação, as competências e habilidades também comportam dois níveis, um geral para todas as profissões e formações do campo da Comunicação e um especializado por habilitação.

A) Gerais

As competências e habilidades gerais para os diferentes perfis são as seguintes:

1. assimilar criticamente conceitos que permitam a apreensão de teorias;
2. usar tais conceitos e teorias em análises críticas da realidade;
3. posicionar-se de modo ético-político;

Parecer CES 492/2001 20

4. dominar as linguagens habitualmente usadas nos processos de comunicação, nas dimensões de criação, de produção, de interpretação e da técnica;
5. experimentar e inovar no uso destas linguagens;
6. refletir criticamente sobre as práticas profissionais no campo da Comunicação;
7. ter competência no uso da língua nacional para escrita e interpretação de textos gerais e especializados na área.

B) Específicas por Habilitação

Além das competências e habilidades gerais acima referidas, há que se promover o desenvolvimento de competências específicas.

Jornalismo

- registrar fatos jornalísticos, apurando, interpretando, editando e transformando-os em notícias e reportagens;
- interpretar, explicar e contextualizar informações;
- investigar informações, produzir textos e mensagens jornalísticas com clareza e correção e editá-los em espaço e período de tempo limitados;
- formular pautas e planejar coberturas jornalísticas;
- formular questões e conduzir entrevistas;
- relacionar-se com fontes de informação de qualquer natureza;
- trabalhar em equipe com profissionais da área;
- compreender e saber sistematizar e organizar os processos de produção jornalística;
- desenvolver, planejar, propor, executar e avaliar projetos na área de comunicação jornalística;
- avaliar criticamente produtos, práticas e empreendimentos jornalísticos;
- compreender os processos envolvidos na recepção de mensagens jornalísticas e seus impactos sobre os diversos setores da sociedade;
- buscar a verdade jornalística, com postura ética e compromisso com a cidadania;
- dominar a língua nacional e as estruturas narrativas e expositivas aplicáveis às mensagens jornalísticas, abrangendo-se leitura, compreensão, interpretação e redação;
- dominar a linguagem jornalística apropriada aos diferentes meios e modalidades tecnológicas de comunicação;

Relações Públicas

- desenvolver pesquisas e auditorias de opinião e imagem;
 - realizar diagnósticos com base em pesquisas e auditorias de opinião e imagem;
 - elaborar planejamentos estratégicos de comunicação institucional;
- Parecer CES 492/2001 21
- estabelecer programas de comunicação estratégica para criação e manutenção do relacionamento das instituições com seus públicos de interesse;
 - coordenar o desenvolvimento de materiais de comunicação, em diferentes meios e suportes, voltados para a realização dos objetivos estratégicos do exercício da função de Relações Públicas;
 - dominar as linguagens verbais e audiovisuais para seu uso efetivo a serviço dos programas de comunicação que desenvolve;
 - identificar a responsabilidade social da profissão, mantendo os compromissos éticos estabelecidos;
 - assimilar criticamente conceitos que permitam a compreensão das práticas e teorias referentes às estratégias e processos de Relações Públicas.

Radialismo

- gerar produtos audiovisuais em suas especialidades criativas, como escrever originais ou roteiros para realização de projetos audiovisuais; adaptar originais de terceiros; responder pela direção, realização e transmissão de programas audiovisuais; editar e finalizar programas

analógicos ou digitais;

- saber como planejar, orçar e produzir programas para serem gravados ou transmitidos; administrar, planejar e orçar estruturas de emissoras ou produtoras;
- dominar as linguagens e gêneros relacionados às criações audiovisuais;
- conceber projetos de criação e produção audiovisual em formatos adequados a sua veiculação nos meios massivos, como rádio e televisão, em formatos de divulgação presencial, como vídeo e gravações sonoras, e em formatos típicos de inserção em sistemas eletrônicos em rede, como CDROMs e outros produtos digitais;
- compreender as incidências culturais, éticas, educacionais e emocionais da produção audiovisual mediatizada em uma sociedade de comunicação;
- assimilar criticamente conceitos que permitam a compreensão das práticas e teorias referentes à área audiovisual.

Cinema (ou Cinema e Vídeo)

- gerar produtos cinematográficos em suas especialidades criativas, como direção geral, direção de arte, direção de fotografia, argumento e roteiro, montagem/edição, animação, continuidade, sonorização, finalização, e outras atividades relacionadas;
- promover a geração e disseminação de produtos cinematográficos em suas especialidades de gestão, como produção, distribuição, exibição, divulgação, e outras atividades relacionadas;
- dominar as diversas técnicas audiovisuais envolvidas nos processos de criação cinematográfica, em qualquer de seus suportes, e nos processos de divulgação;
- interagir com áreas vizinhas à criação e divulgação cinematográfica, como a televisão, o rádio, as artes performáticas e as novas mídias digitais;
- avaliar, quantificar, formar e influenciar o gosto público no que diz respeito ao consumo de produtos audiovisuais;

Parecer CES 492/2001 22

- inovar e reinventar alternativas criativas e mercadológicas para a produção de filmes e vídeos;
- interpretar, analisar, explicar e contextualizar a linguagem cinematográfica apropriada aos diferentes meios e modalidades da comunicação audiovisual;
- compreender os processos cognitivos envolvidos na produção, emissão e recepção da mensagem cinematográfica e seus impactos sobre a cultura e a sociedade;
- articular as práticas cinematográficas, em seus aspectos técnicos e conceituais, à produção científica, artística e tecnológica que caracteriza nossa cultura, e ao exercício do pensamento em seus aspectos estéticos, éticos e políticos;
- assimilar criticamente conceitos que permitam a compreensão das práticas e teorias referentes à criação, produção e circulação cultural do Cinema.

Publicidade e Propaganda

- ordenar as informações conhecidas e fazer diagnóstico da situação dos clientes;
- realizar pesquisas de consumo, de motivação, de concorrência, de argumentos etc;
- definir objetivos e estratégias de comunicação como soluções para problemas de mercado e institucionais dos anunciantes;
- conceber meios de avaliar e corrigir resultados de programas estabelecidos;
- executar e orientar o trabalho de criação e produção de campanhas de propaganda em veículos impressos, eletrônicos e digitais;
- realizar e interpretar pesquisas de criação como subsídio para a preparação de campanhas publicitárias;
- dominar linguagens e competências estéticas e técnicas para criar, orientar e julgar materiais de comunicação pertinentes a suas atividades;
- planejar, executar e administrar campanhas de comunicação com o mercado, envolvendo

o uso da propaganda e de outras formas de comunicação, como a promoção de vendas, o merchandising e o marketing direto;

- identificar e analisar as rápidas mudanças econômicas e sociais em escala global e nacional que influem no ambiente empresarial;
- identificar a responsabilidade social da profissão, mantendo os compromissos éticos estabelecidos;
- assimilar criticamente conceitos que permitam a compreensão das práticas e teorias referentes à publicidade e à propaganda.

Editoração

- dominar processos de edição de texto tais como: resumos, apresentações, textos de capa de livros, textos de revistas, textos que acompanham edições sonoras, audiovisuais e de multimídia, textos para publicações digitais, tratamento de textos didáticos e paradidáticos, textos de compilação, de crítica e de criação;

Parecer CES 492/2001 23

- dominar a língua nacional e as estruturas de linguagem aplicáveis a obras literárias, científicas, instrumentais, culturais e de divulgação em suas diferentes formas: leitura, redação, interpretação, avaliação e crítica;
- atentar para os diferentes níveis de proficiência dos públicos a que se destinam as produções editoriais;
- ter competências de linguagem visual, como o conhecimento de produção de imagens pré-fotográficas, fotográficas e pós-fotográficas e os principais processos de design gráfico, desde tipologias até edição digital;
- ter competências de linguagem de multimídia, como o conhecimento de processos de produção de registros sonoros, videográficos e digitais, tais como CDs, vídeos, edição de páginas e outras publicações em Internet;
- desenvolver ações de planejamento, organização e sistematização dos processos editoriais, tais como o acompanhamento gráfico de produtos editoriais, seleção de originais, projetos de obras e publicações, planejamento e organização de séries e de coleções, planejamento de distribuição, veiculação e tratamento publicitário de produtos editorial;
- ter conhecimentos sobre a história do livro, a história da arte e da cultura;
- fazer avaliações críticas das produções editoriais e do mercado da cultura.
- agir no sentido de democratização da leitura e do acesso às informações e aos bens culturais.
- assimilar criticamente conceitos que permitam a compreensão das práticas e teorias referentes aos processos de Editoração.

3. Conteúdos Curriculares

Os conteúdos curriculares são diferenciados em Conteúdos Básicos e Conteúdos Específicos. Os conteúdos básicos são aqueles relacionados tanto à parte comum do curso quanto às diferentes habilitações. Os conteúdos específicos são aqueles que cada instituição, livremente, deve eleger para organizar seu currículo pleno, tendo como referência os objetivos e os perfis comum e específicos anteriormente definidos.

a. Conteúdos Básicos

Os conteúdos básicos são caracterizadores da formação geral da área, devendo atravessar a formação dos graduandos de todas as habilitações. Envolvem tanto conhecimentos teóricos como práticos, reflexões e aplicações relacionadas ao campo da Comunicação e à área configurada pela habilitação específica. Estes conhecimentos são assim categorizados: conteúdos teórico-conceituais; conteúdos analíticos e informativos sobre a atualidade; conteúdos de linguagens, técnicas e tecnologias midiáticas, conteúdos ético-políticos.

b. Conteúdos Específicos

Os conteúdos específicos serão definidos pelo colegiado do curso, tanto para favorecer reflexões e práticas no campo geral da Comunicação, como para incentivar reflexões e práticas da habilitação específica.

Parecer CES 492/2001 24

Cada habilitação correspondendo a recortes dentro do campo geral da Comunicação, organiza conhecimentos e práticas profissionais, aborda questões teóricas, elabora críticas, discute a atualidade e desenvolve práticas sobre linguagens e estruturas.

4. *Estágios e Atividades Complementares*

O Estágio orientado por objetivos de formação refere-se a estudos e práticas supervisionados em atividades externas à unidade de oferecimento do Curso. As atividades complementares realizadas sob a supervisão de um docente buscam promover o relacionamento do estudante com a realidade social, econômica e cultural, e de iniciação à pesquisa e ao ensino.

Tais tipos de ação pedagógica caracterizam mecanismos de interação com o mundo do trabalho, assim como o confronto com possibilidades metodológicas visando a promoção de uma formação complexa.

Assim, além das disciplinas típicas e tradicionais da sala de aula e de práticas ditas laboratoriais, segundo o padrão de turma/docente/horas-aula semanais, podem ser previstas Atividades Complementares, com atribuição de créditos ou computação de horas para efeito de integralização do total previsto para o Curso, tais como:

- programas especiais de capacitação do estudante (tipo CAPES/PET);
- atividades de monitoria;
- outras atividades laboratoriais além das já previstas no padrão turma/horas-aula;
- atividades de extensão;
- atividades de pesquisa etc.

O que caracteriza este conjunto de atividades é a flexibilidade de carga horária semanal, com controle do tempo total de dedicação do estudante durante o semestre ou ano letivo. Esta flexibilidade horária semanal deverá permitir a:

- a) adoção de um sistema de creditação de horas baseada em decisões específicas para cada caso, projeto ou atividade específica, e em função do trabalho desenvolvido;
- b) ênfase em procedimentos de orientação e/ou supervisão pelo docente;
- c) ampliação da autonomia do estudante para organizar seus horários, objetivos e direcionamento.

O número máximo de horas dedicadas a este tipo de atividades não pode ultrapassar 20% do total do curso, não incluídas nesta porcentagem de 20% as horas dedicadas ao Trabalho de Conclusão de Curso (ou Projetos Experimentais).

5. *Estrutura do Curso*

O curso de Comunicação Social pode ser oferecido por créditos, havendo, no entanto, atenção para uma seqüência equilibrada de conteúdos curriculares e acompanhamento planejado da formação.

Na oferta seriada importa considerar, além de uma seqüência harmônica e lógica, a flexibilidade de caminhos alternativos.

Parecer CES 492/2001 25

Na organização modular, deverá ser esclarecido o seu modo de inserção na estrutura geral do curso.

6. *Acompanhamento e Avaliação*

A avaliação é periódica e se realiza em articulação com o Projeto Acadêmico do curso sob três ângulos:

- a) pertinência da estrutura do Curso, observando o fundamento de suas propostas e a adequação dos meios postos em ação para realizá-las;
- b) aplicação dos critérios definidos pelo colegiado de curso, para a sua avaliação;

c) mecanismos de acompanhamento e avaliação externa e interna do próprio curso.

Parecer CES 492/2001 26

DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS - ANTROPOLOGIA, CIÊNCIA POLÍTICA, SOCIOLOGIA

Princípios norteadores da concepção das diretrizes curriculares:

- Propiciar aos estudantes uma formação teórico-metodológica sólida em torno dos eixos que formam a identidade do curso (Antropologia, Ciência Política e Sociologia) e fornecer instrumentos para estabelecer relações com a pesquisa e a prática social.
- Criar uma estrutura curricular que estimule a autonomia intelectual, a capacidade analítica dos estudantes e uma ampla formação humanística.
- Partir da idéia de que o curso é um percurso que abre um campo de possibilidades com alternativas de trajetórias e não apenas uma grade curricular.
- Estimular a produção de um projeto pedagógico que explicita os objetivos do curso, a articulação entre disciplinas, as linhas e núcleos de pesquisa, as especificidades de formação, a tutoria e os projetos de extensão.
- Estimular avaliações institucionais no sentido do aperfeiçoamento constante do curso.

Diretrizes Curriculares

1. Perfil dos Formandos

- Professor de ensino fundamental, de ensino médio e de ensino superior.
- Pesquisador seja na área acadêmica ou não acadêmica.
- Profissional que atue em planejamento, consultoria, formação e assessoria junto a empresas públicas, privadas, organizações não governamentais, governamentais, partidos políticos, movimentos sociais e atividades similares.

2. Competências e Habilidades

A) Gerais

- Domínio da bibliografia teórica e metodológica básica
- Autonomia intelectual
- Capacidade analítica
- Competência na articulação entre teoria, pesquisa e prática social
- Compromisso social
- Competência na utilização da informática

B) Específicas para licenciatura

- Domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio
- Domínio dos métodos e técnicas pedagógicos que permitem a transposição do conhecimento para os diferentes níveis de ensino

-

3. Organização do Curso

Bacharelado e licenciatura.

Parecer CES 492/2001 27

4. Conteúdos Curriculares

O currículo será organizado em torno de três eixos : Formação Específica, Formação Complementar e Formação Livre.

Esta proposta está ancorada em uma concepção que privilegia a especificidade da formação no curso, reforçando a integração entre as áreas de Antropologia, Ciência Política e Sociologia, ao mesmo tempo em que possibilita a abertura para o conhecimento em outras áreas. Recusando a especialização precoce, o que se propõe é o estabelecimento de conjuntos de atividades acadêmicas definidos a partir de temas, linhas de pesquisa, problemas teóricos e

sociais relevantes, bem como campos de atuação profissional.

- O Eixo de Formação Específica deve constituir a base do saber característico da área de atuação do cientista social. Entende-se que tal Eixo deva ser composto de um conjunto de atividades acadêmicas obrigatórias, optativas e complementares que fazem parte da identidade do curso (Antropologia, Ciência Política e Sociologia). Cabe ao Colegiado do curso definir criteriosamente as atividades que definem a especificidade do curso bem como a tradução destas em carga horária.
- O Eixo de Formação Complementar compreende atividades acadêmicas obrigatórias, optativas e atividades definidas a partir dos conjuntos temáticos das áreas específicas de formação do curso, bem como de atividades acadêmicas que fazem interface com aqueles conjuntos advindas de outros cursos da IES, definidas previamente no projeto pedagógico do curso.
- O Eixo de Formação Livre compreende e atividades acadêmicas de livre escolha do aluno no contexto da IES.

O Colegiado do curso deve definir a proporcionalidade de cada Eixo na totalidade do Currículo.

No caso da licenciatura, deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam.

5. Estruturação do Curso

Os cursos devem incluir no seu projeto pedagógico os critérios para o estabelecimento das disciplinas obrigatórias e optativas, das atividades acadêmicas do bacharelado e da licenciatura, e a sua forma de organização: modular, por crédito ou seriado.

O curso de licenciatura deverá ser orientado também pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior.

6. Estágios e Atividades Complementares

Devem integralizar a estrutura curricular (com atribuições de créditos), atividades acadêmicas autorizadas pelo Colegiado tais como : estágios, iniciação científica, laboratórios, trabalho em pesquisa, trabalho de conclusão de curso, participação em eventos científicos, seminários extra-classe, empresa júnior, projetos de extensão.

Parecer CES 492/2001 28

7. Conexão com a Avaliação Institucional.

Os cursos deverão criar seus próprios critérios para avaliação periódica, em consonância com os critérios definidos pela IES à qual pertencem .

Parecer CES 492/2001 29

DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE LETRAS

Introdução

Esta proposta de Diretrizes Curriculares leva em consideração os desafios da educação superior diante das intensas transformações que têm ocorrido na sociedade contemporânea, no mercado de trabalho e nas condições de exercício profissional. Concebe-se a Universidade não apenas como produtora e detentora do conhecimento e do saber, mas, também, como instância voltada para atender às necessidades educativas e tecnológicas da sociedade.

Ressalta-se, no entanto, que a Universidade não pode ser vista apenas como instância reflexa da sociedade e do mundo do trabalho. Ela deve ser um espaço de cultura e de imaginação criativa, capaz de intervir na sociedade, transformando-a em termos éticos.

A área de Letras, abrigada nas ciências humanas, põe em relevo a relação dialética entre o pragmatismo da sociedade moderna e o cultivo dos valores humanistas.

Decorre daí que os cursos de graduação em Letras deverão ter estruturas flexíveis que:

- facultem ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado

de trabalho;

- criem oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional;
- dêem prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno;
- promovam articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação;
- propiciem o exercício da autonomia universitária, ficando a cargo da Instituição de Ensino Superior definições como perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio.

Portanto, é necessário que se amplie o conceito de **currículo**, que deve ser concebido como construção cultural que propicie a aquisição do saber de forma articulada. Por sua natureza teórico-prática, essencialmente orgânica, o currículo deve ser constituído tanto pelo conjunto de conhecimentos, competências e habilidades, como pelos objetivos que busca alcançar. Assim, define-se **currículo** como *todo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integram um curso*. Essa definição introduz o conceito de **atividade acadêmica curricular** – *aquela considerada relevante para que o estudante adquira competências e habilidades necessárias a sua formação e que possa ser avaliada interna e externamente como processo contínuo e transformador*, conceito que não exclui as disciplinas convencionais.

Os princípios que norteiam esta proposta de Diretrizes Curriculares são a flexibilidade na organização do curso de Letras e a consciência da diversidade / heterogeneidade do conhecimento do aluno, tanto no que se refere à sua formação anterior, quanto aos interesses e expectativas em relação ao curso e ao futuro exercício da profissão.

A flexibilização curricular, para responder às novas demandas sociais e aos princípios expostos, é entendida como a possibilidade de:

- eliminar a rigidez estrutural do curso;
- imprimir ritmo e duração ao curso, nos limites adiante estabelecidos;
- utilizar, de modo mais eficiente, os recursos de formação já existentes nas instituições de ensino superior.

A flexibilização do currículo, na qual se prevê nova validação de atividades acadêmicas, requer o desdobramento do papel de professor na figura de orientador, que deverá responder

Parecer CES 492/2001 30

não só pelo ensino de conteúdos programáticos, mas também pela qualidade da formação do aluno.

Da mesma forma, o colegiado de graduação do curso de Letras é a instância competente para a concepção e o acompanhamento da diversidade curricular que a IES implantará.

Diretrizes Curriculares

1. Perfil dos Formandos

O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro.

Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades lingüísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos lingüísticos e literários.

2. *Competências e Habilidades*

O graduado em Letras, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira clássica ou moderna, nas modalidades de bacharelado e de licenciatura, deverá ser identificado por múltiplas competências e habilidades adquiridas durante sua formação acadêmica convencional, teórica e prática, ou fora dela.

Nesse sentido, visando à formação de profissionais que demandem o domínio da língua estudada e suas culturas para atuar como professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades, o curso de Letras deve contribuir para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:

- domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
- reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações lingüísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;
- preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;
- percepção de diferentes contextos interculturais;
- utilização dos recursos da informática;
- domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino.

O resultado do processo de aprendizagem deverá ser a formação de profissional que, além da base específica consolidada, esteja apto a atuar, interdisciplinarmente, em áreas afins. Deverá ter, também, a capacidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e

Parecer CES 492/2001 31

comunicar-se dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras. O profissional de Letras deverá, ainda, estar comprometido com a ética, com a responsabilidade social e educacional, e com as conseqüências de sua atuação no mundo do trabalho. Finalmente, deverá ampliar o senso crítico necessário para compreender a importância da busca permanente da educação continuada e do desenvolvimento profissional.

3. *Conteúdos Curriculares*

Considerando os diversos profissionais que o curso de Letras pode formar, os conteúdos caracterizadores básicos devem estar ligados à área dos **Estudos Lingüísticos e Literários**, contemplando o desenvolvimento de competências e habilidades específicas. Os estudos lingüísticos e literários devem fundar-se na percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais. Devem articular a reflexão teórico-crítica com os domínios da prática – essenciais aos profissionais de Letras, de modo a dar prioridade à abordagem intercultural, que concebe a diferença como valor antropológico e como forma de desenvolver o espírito crítico frente à realidade.

De forma integrada aos conteúdos caracterizadores básicos do curso de Letras, devem estar os conteúdos caracterizadores de formação profissional em Letras. Estes devem ser entendidos como toda e qualquer atividade acadêmica que constitua o processo de aquisição de competências e habilidades necessárias ao exercício da profissão, e incluem os estudos lingüísticos e literários, práticas profissionalizantes, estudos complementares, estágios, seminários, congressos, projetos de pesquisa, de extensão e de docência, cursos sequenciais, de acordo com as diferentes propostas dos colegiados das IES e cursadas pelos estudantes. No caso das licenciaturas deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam.

O processo articulatório entre habilidades e competências no curso de Letras pressupõe o desenvolvimento de atividades de caráter prático durante o período de integralização do curso.

4. Estruturação do Curso

Os cursos devem incluir no seu projeto pedagógico os critérios para o estabelecimento das disciplinas obrigatórias e optativas das atividades acadêmicas do bacharelado e da licenciatura, e a sua forma de organização: modular, por crédito ou seriado.

Os cursos de licenciatura deverão ser orientados também pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior.

5. Avaliação

A avaliação a ser implementada pelo colegiado do curso de Letras deve constituir processo de aperfeiçoamento contínuo e de crescimento qualitativo, devendo pautar-se:

- pela coerência das atividades quanto à concepção e aos objetivos do projeto pedagógico e quanto ao perfil do profissional formado pelo curso de Letras;
- pela validação das atividades acadêmicas por colegiados competentes;
- pela orientação acadêmica individualizada;
- pela adoção de instrumentos variados de avaliação interna;
- pela disposição permanente de participar de avaliação externa.

Parecer CES 492/2001 32

DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE BIBLIOTECONOMIA

Diretrizes Curriculares

1. Perfil dos Formandos

A formação do bibliotecário supõe o desenvolvimento de determinadas competências e habilidades e o domínio dos conteúdos da Biblioteconomia. Além de preparados para enfrentar com proficiência e criatividade os problemas de sua prática profissional, produzir e difundir conhecimentos, refletir criticamente sobre a realidade que os envolve, buscar aprimoramento contínuo e observar padrões éticos de conduta, os egressos dos referidos cursos deverão ser capazes de atuar junto a instituições e serviços que demandem intervenções de natureza e alcance variados: bibliotecas, centros de documentação ou informação, centros culturais, serviços ou redes de informação, órgãos de gestão do patrimônio cultural etc.

As IES poderão acentuar, nos projetos acadêmicos e na organização curricular, características do egresso que, sem prejuízo do patamar mínimo aqui considerado, componham perfis específicos.

2. Competências e Habilidades

Dentre as competências e habilidades dos graduados em Biblioteconomia enumeram-se as típicas desse nível de formação.

A) Gerais

- gerar produtos a partir dos conhecimentos adquiridos e divulgá-los;
- formular e executar políticas institucionais;
- elaborar, coordenar, executar e avaliar planos, programas e projetos;
- utilizar racionalmente os recursos disponíveis;
- desenvolver e utilizar novas tecnologias;
- traduzir as necessidades de indivíduos, grupos e comunidades nas respectivas áreas de atuação;
- desenvolver atividades profissionais autônomas, de modo a orientar, dirigir, assessorar, prestar consultoria, realizar perícias e emitir laudos técnicos e pareceres;

- responder a demandas sociais de informação produzidas pelas transformações tecnológicas que caracterizam o mundo contemporâneo.

B) Específicas

Interagir e agregar valor nos processos de geração, transferência e uso da informação, em todo e qualquer ambiente;

- Criticar, investigar, propor, planejar, executar e avaliar recursos e produtos de informação;
- Trabalhar com fontes de informação de qualquer natureza;

Parecer CES 492/2001 33

- Processar a informação registrada em diferentes tipos de suporte, mediante a aplicação de conhecimentos teóricos e práticos de coleta, processamento, armazenamento e difusão da informação;

- realizar pesquisas relativas a produtos, processamento, transferência e uso da informação.

3. Conteúdos Curriculares

Os conteúdos dos cursos distribuem-se em conteúdos de formação geral, destinadas a oferecer referências cardeais externas aos campos de conhecimento próprios da Biblioteconomia e em conteúdos de formação específica, que são nucleares em relação a cada uma das identidades profissionais em pauta.

De caráter propedêutico ou não, os conteúdos de formação geral envolvem elementos teóricos e práticos e têm por objetivo o melhor aproveitamento dos conteúdos específicos de cada curso.

Os conteúdos específicos ou profissionalizantes, sem prejuízo de ênfases ou aprofundamentos programados pelas IES, têm caráter terminal. Constituem o núcleo básico no qual se inscreve a formação de bibliotecários.

O desenvolvimento de determinados conteúdos como a Metodologia da Pesquisa ou as Tecnologias em Informação, entre outras – poderá ser objeto de itens curriculares formalmente constituídos para este fim ou de atividades praticadas no âmbito de uma ou mais conteúdos.

Recomenda-se que os projetos acadêmicos acentuem a adoção de uma perspectiva humanística na formulação dos conteúdos, conferindo-lhes um sentido social e cultural que ultrapasse os aspectos utilitários mais imediatos sugeridos por determinados itens.

As IES podem adotar modalidades de parceria com outros cursos para:

- ministrar matérias comuns;
- promover ênfases específicas em determinados aspectos da carreira;
- ampliar o núcleo de formação básica;
- complementar conhecimentos auferidos em outras área.

4. Estágios e Atividades Complementares

Mecanismos de interação do aluno com o mundo do trabalho em sua área, os estágios serão desenvolvidos no interior dos programas dos cursos, com intensidade variável segundo a natureza das atividades acadêmicas, sob a responsabilidade imediata de cada docente.

Constituem instrumentos privilegiados para associar desempenho e conteúdo de forma sistemática e permanente.

Além disso, o colegiado do curso poderá estabelecer o desenvolvimento de atividades complementares de monitoria, pesquisa, participação em seminários e congressos, visitas programadas e outras atividades acadêmicas e culturais, igualmente orientadas por docentes (de preferência em regime de tutoria) a serem computadas como carga horária.

Parecer CES 492/2001 34

5. Estrutura do Curso

A estrutura geral do curso de Biblioteconomia deverá ser definida pelo respectivo colegiado, que indicará a modalidades de seriação, de sistema de créditos ou modular.

6. Avaliação Institucional

Os cursos deverão criar seus próprios critérios para a avaliação periódica, em consonância com os critérios definidos pela IES à qual pertence, incluindo aspectos técnico-científicos, didático-pedagógicos e atitudinais.

Parecer CES 492/2001 35

DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE ARQUIVOLOGIA

Diretrizes Curriculares

1. Perfil dos Formandos

O arquivista ter o domínio dos conteúdos da Arquivologia e estar preparado para enfrentar com proficiência e criatividade os problemas de sua prática profissional, particularmente as que demandem intervenções em arquivos, centros de documentação ou informação, centros culturais, serviços ou redes de informação, órgãos de gestão do patrimônio cultural.

2. Competências e Habilidades

Dentre as competências e habilidades dos graduados em Arquivologia enumeram-se as de caráter geral e comum, típicas desse nível de formação, e aquelas de caráter específico.

A) Gerais

- identificar as fronteiras que demarcam o respectivo campo de conhecimento;
- gerar produtos a partir dos conhecimentos adquiridos e divulgá-los;
- formular e executar políticas institucionais;
- elaborar, coordenar, executar e avaliar planos, programas e projetos;
- desenvolver e utilizar novas tecnologias;
- traduzir as necessidades de indivíduos, grupos e comunidades nas respectivas áreas de atuação;
- desenvolver atividades profissionais autônomas, de modo a orientar, dirigir, assessorar, prestar consultoria, realizar perícias e emitir laudos técnicos e pareceres;
- responder a demandas de informação produzidas pelas transformações que caracterizam o mundo contemporâneo.

B) Específicas

- compreender o estatuto probatório dos documentos de arquivo;
- identificar o contexto de produção de documentos no âmbito de instituições públicas e privadas;
- planejar e elaborar instrumentos de gestão de documentos de arquivo que permitam sua organização, avaliação e utilização;
- realizar operações de arranjo, descrição e difusão.

3. Conteúdos Curriculares

Os conteúdos do curso distribuem-se em atividades acadêmicas de formação geral, destinadas a oferecer referências cardeais externas aos campos de conhecimento próprios da Arquivologia, e em atividades acadêmicas de formação específica.

a. Conteúdos de Formação Geral

De caráter propedêutico ou não, os conteúdos de formação geral envolvem elementos teóricos e práticos, que forneçam fundamentos para os conteúdos específicos do curso.

Parecer CES 492/2001 36

b. Conteúdos de Formação Específica

Os conteúdos específicos ou profissionalizantes, sem prejuízo de ênfases ou aprofundamentos, constituem o núcleo básico no qual se inscreve a formação de arquivistas. O desenvolvimento de determinados conteúdos como o relacionados com Metodologia da Pesquisa ou com as Tecnologias em Informação, entre outras – poderá ser objeto de itens curriculares.

As IES podem adotar modalidades de parceria com outros cursos para:

- ministrar matérias comuns;
- promover ênfases específicas em determinados aspectos do campo profissional;
- ampliar o núcleo de formação básica;
- complementar conhecimentos auferidos em outras áreas.

4. Estágios e Atividades Complementares

Mecanismos de interação do aluno com o mundo do trabalho em sua área, os estágios são desenvolvidos no interior dos programas dos cursos, com intensidade variável segundo a natureza das atividades acadêmicas desenvolvidas, sob a responsabilidade imediata de cada docente.

Além disso, o colegiado do curso estabelecerá o desenvolvimento de atividades complementares de monitoria, pesquisa, participação em seminários e congressos, visitas programadas e outras atividades acadêmicas e culturais, orientadas por docentes.

5. Estrutura do Curso

Os cursos devem incluir no seu projeto pedagógico os critérios para o estabelecimento das atividades acadêmicas obrigatórias e optativas e a organização modular, por créditos ou seriada.

6. Conexão com a Avaliação Institucional

Os cursos deverão criar seus próprios critérios para a avaliação periódica em consonância com os critérios definidos pela IES à qual pertencem, esclarecendo as ênfases atribuídas aos aspectos técnico-científicos; didático-pedagógicos e atitudinais.

Parecer CES 492/2001 37

DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE MUSEOLOGIA

1. Perfil dos Formandos

A formação do museólogo supõe o domínio dos conteúdos da Museologia e a preparação para enfrentar com proficiência e criatividade os problemas de sua prática profissional, especialmente, aqueles que demandem intervenções em museus, centros de documentação ou informação, centros culturais, serviços ou redes de informação, órgãos de gestão do patrimônio cultural.

2. Competências e Habilidades

Dentre as competências e habilidades dos graduados em Museologia, enumeram-se as de caráter geral e comum, típicas desse nível de formação, e aquelas de caráter específico.

A) Gerais

- identificar as fronteiras que demarcam o respectivo campo de conhecimento;
- gerar produtos a partir dos conhecimentos adquiridos e divulgá-los;
- desenvolver e aplicar instrumentos de trabalho adequados;
- formular e executar políticas institucionais;
- elaborar, coordenar, executar e avaliar planos, programas e projetos;
- desenvolver e utilizar novas tecnologias;
- traduzir as necessidades de indivíduos, grupos e comunidades nas respectivas áreas de atuação;
- desenvolver atividades profissionais autônomas, de modo a orientar, dirigir, assessorar, prestar consultoria, realizar perícias e emitir laudos técnicos e pareceres;
- responder a demandas de informação determinadas pelas transformações que caracterizam o mundo contemporâneo.

C) Específicas

- Compreender o Museu como fenômeno que se expressa sob diferentes formas, consoante

sistemas de pensamento e códigos sociais;

- Interpretar as relações entre homem, cultura e natureza, no contexto temporal e espacial;
- Intervir, de forma responsável, nos processos de identificação, musealização, preservação e uso do patrimônio, entendido como representação da atividade humana no tempo e no espaço;
- Realizar operações de registro, classificação, catalogação e inventário do patrimônio natural e cultural;
- Planejar e desenvolver exposições e programas educativos e culturais.

3. Tópicos de Estudo

Os conteúdos dos cursos distribuem-se em atividades acadêmicas de formação geral, destinadas a oferecer referências cardeais externas aos campos de conhecimento próprios da Museologia, e em atividades acadêmicas de formação específica.

Parecer CES 492/2001 38

A. Conteúdos de Formação Geral

De caráter propedêutico ou não, as matérias de formação geral envolvem elementos teóricos e práticos e têm por objetivo o melhor aproveitamento dos conteúdos específicos do curso.

B. Conteúdos de formação específica

Os Conteúdos específicos ou profissionalizantes, sem prejuízo de ênfases ou aprofundamentos programados pelas IES, constituem o núcleo básico no qual se inscreve a formação de arquivistas.

As IES podem adotar modalidades de parceria com outros cursos para:

- ministrar matérias comuns;
- promover ênfases específicas em determinados aspectos da carreira;
- ampliar o núcleo de formação básica;
- complementar conhecimentos auferidos em outras áreas.

4. Estágios e Atividades Complementares

Mecanismos de interação do aluno com o mundo do trabalho em sua área, os estágios serão desenvolvidos no interior dos programas dos cursos, com intensidade variável segundo a natureza das atividades acadêmicas, sob a responsabilidade imediata de cada docente.

5. Estrutura do Curso

Os cursos devem incluir em seu projeto pedagógico os critérios para o estabelecimento das disciplinas obrigatórias e optativas e a organização modular, por créditos ou seriada.

6. Conexão com a Avaliação Institucional

O processo de avaliação implica a consideração dos objetivos preestabelecidos, a mensuração dos resultados obtidos, em função dos meios disponíveis, com ênfase nos aspectos técnico-científicos; didático-pedagógicos e atitudinais.

**Diretrizes Curriculares Nacionais
para o Curso de Jornalismo
Relatório da Comissão de Especialistas
instituída pelo Ministério da Educação
(Portaria Nº 203/2009, de 12 de fevereiro de 2009)**

Preâmbulo

A Comissão de Especialistas nomeada pela Portaria MEC-SESU 203/2009 recebeu do Ministro Fernando Haddad a missão de repensar o ensino de Jornalismo no contexto de uma sociedade em processo de transformação. Trata-se de fenômeno decorrente do fortalecimento da democracia, no qual o Jornalismo, assim como outras áreas do conhecimento, desempenha papel decisivo, informando os cidadãos e formando as correntes de opinião pública.

Empossada no dia 19 de fevereiro, sob a presidência do professor José Marques de Melo e integrada por Alfredo Vizeu, Carlos Chaparro, Eduardo Meditsch, Luiz Gonzaga Motta, Lucia Araújo, Sergio Mattos e Sonia Virginia Moreira, a Comissão decidiu ouvir preliminarmente a sociedade. O argumento para recorrer a essa metodologia foi a circunstância de ali atuarem as forças que configuram a fisionomia do Jornalismo Brasileiro, das fontes aos usuários, ou seja, da emissão à recepção das notícias e comentários.

Assim sendo, foram realizadas 3 audiências públicas, abertas à participação de todos os agentes dos processos jornalísticos: no **Rio de Janeiro**, professores, estudantes, pesquisadores, dirigentes de escolas, cursos, departamentos de ensino e pesquisa expressaram suas aspirações, representando a comunidade acadêmica; no **Recife**, foi a vez da comunidade profissional, representada pelas organizações sindicais ou corporativas: empresas, setor público e terceiro setor; em **São Paulo** manifestaram-se lideranças e representantes da sociedade civil organizada: advogados, psicólogos, educadores, religiosos, ecologistas, bem como outros segmentos comunitários.

Da mesma forma, os cidadãos interessados na questão tiveram oportunidade de encaminhar recomendações. Isso foi possível por meio de uma consulta pública, realizada pelo portal do MEC, na internet, o que permitiu o recebimento de uma centena de sugestões de todos os quadrantes do território nacional.

Além disso, o presidente e alguns membros da comissão ouviram as propostas específicas de empresários, profissionais renomados, líderes estudantis, docentes e pesquisadores, acolhendo todos os subsídios possíveis.

Ao perfil de idéias e demandas captado nas audiências públicas agregou-se a revisão do conhecimento existente sobre o ensino de jornalismo, na literatura nacional e internacional, conteúdos que embasaram substancialmente tanto o diagnóstico do cenário atual quanto os argumentos utilizados para justificar as mudanças aqui propostas.

Enquanto se processava o trabalho da comissão, alguns fatos novos alteraram o cenário nacional, sobrepondo-se ao rumo da proposta: por um lado, a decisão do Supremo Tribunal Federal, revogando a Lei de Imprensa e a obrigatoriedade do diploma para o exercício profissional. Por outro, a nova regulamentação do mestrado profissional, anunciada pela CAPES e publicada no Diário Oficial da União.

Entende a Comissão que esses instrumentos legais balizam o atendimento a demandas específicas, no sentido de aperfeiçoar o ensino de jornalismo, valorizar a profissão e qualificar ainda mais os aspirantes ao seu exercício.

Contribuirá também para esse aperfeiçoamento a restauração do estágio supervisionado, que corresponde a antiga reivindicação dos estudantes, possibilitando a interação da universidade com o setor produtivo.

A formação de profissionais especializados, pleito histórico das organizações jornalísticas, tem a possibilidade de se estabelecer através de cursos de mestrado profissional, credenciados pela CAPES. Neles, os formados em outras áreas do conhecimento poderão preparar-se para colaborar nas editorias especializadas, atuando como comentaristas, consultores ou planejadores de conteúdo.

A especialização de graduados em jornalismo, reciprocamente proposta pelos sindicatos, pode também ser garantida em mestrados profissionais, tutelados pela CAPES. Nesses novos espaços de capacitação avançada, os profissionais diplomados em jornalismo terão oportunidades para dominar os conteúdos requeridos pela reportagem nas editorias de economia, política, esportes, cultura e outras editorias da segmentação jornalística, entre as quais as de atendimento a áreas emergentes nos cenários da atualidade.

As iniciativas recomendadas para a melhoria dos cursos de graduação, no contexto das novas regras para o exercício profissional, correspondem aos anseios das entidades sindicais e acadêmicas, defensoras do ensino de qualidade, e ganham legitimidade com as declarações explícitas das empresas do ramo, assegurando que, mesmo sem a obrigatoriedade do diploma, continuarão a contratar os graduados em jornalismo que tenham competência profissional.

Trata-se de um desafio para os cursos de graduação plena, cuja autonomia curricular constitui imperativo para a reciclagem dos seus projetos pedagógicos, restaurando a identidade do jornalismo sem abdicar de sua inserção histórica na área de comunicação e de sua natureza acadêmica como ciência social aplicada.

Depois de avaliar a trajetória percorrida pela educação dos jornalistas no Brasil, dos currículos mínimos às diretrizes curriculares, a comissão compatibilizou todas as contribuições recebidas, decidindo de modo predominantemente consensual. Para cumprir sua missão institucional a comissão explicita as idéias e ações pertinentes, distribuídas em três partes; I – a fundamentação e as justificativas; II – as diretrizes propostas, III – as recomendações finais.

I – Fundamentação e justificativas

Cenários do Jornalismo

Ao final de exaustivo estudo sobre os efeitos das descobertas tecnológicas das últimas décadas, Manuel Castells observou que na **“era da Informação (...) os meios de comunicação não são os detentores do poder”**. **Este emana contemporaneamente das “redes de troca de informações e de manipulação de símbolos que estabelecem relações entre atores sociais, instituições e movimentos culturais.”**¹

Nas décadas seguintes, porém, o acelerado potencial difusor das tecnologias de informação produziu novos ordenamentos sociais, novos comportamentos culturais e novas relações de poder³, fortalecendo os movimentos periféricos⁴. A metafórica “tribo” da “Aldeia Global”, que para McLuhan era de pessoas, passou a ser formada por sujeitos institucionalizados, estrategicamente falantes. E a institucionalização do mundo informacional sepultou a idéia de que o “o meio é a mensagem”.

Com as armas da linguagem, os suportes da tecnologia e os valores da democracia, os novos atores públicos, entes institucionais, apropriaram-se dos meios para agirem no mundo. Como sujeitos competentes da atualidade, no uso pragmático de um poder em expansão, os agentes do embate discursivo se fortaleceram para a negociação, a mediação e a solução dos conflitos reorganizadores das relações sociais⁵. Castells dá conta dessa transformação, ao sugerir que o meio, antes “mensagem”, transitara para a condição de “mensageiro”.

Na verdade, a mutação já aconteceu. Os conteúdos da atualidade, veiculados pelos gêneros jornalísticos são, em esmagadora maioria, ações discursivas de sujeitos que agem no mundo e sobre o mundo por meio de acontecimentos, atos, falas e/ou silêncios. Valorizados pelas técnicas e pela identidade ética, esses conteúdos são socializados no tempo e no espaço do Jornalismo, pelos instrumentos da difusão instantânea universal⁶. E assim, pelas vias confiáveis do Jornalismo, se globalizam idéias, ações, mercados, sistemas, poderes, discussões, interesses, antagonismos, acordos.⁷ No ritmo vigoroso da instantaneidade, acontecem eventos transformadores dos cenários

sociais, culturais, políticos, econômicos etc., com efeitos imediatos na vida presente de indivíduos, povos e instituições.

Em tal cenário, urge clarear conceitos plurais - éticos, técnicos, estéticos - para uma nova compreensão do Jornalismo⁸, que terá de assumir uma linguagem narrativa e uma eficácia argumentativa, no espaço público. Na medida em que esteja à altura das complexidades do mundo em que vivemos, o Jornalismo torna-se confiável para a expressão, a viabilização e a elucidação dos confrontos discursivos das ações humanas, na nova dinâmica da atualidade.

Assim, no plano pragmático da linguagem, o principal problema que se coloca ao Jornalismo atual reside naquele fenômeno denominado “revolução das fontes”.⁹ Uma revolução acelerada pelas tecnologias de difusão, graças às quais a notícia se tornou a mais eficaz ferramenta do agir institucional, nos cenários e conflitos da atualidade¹⁰.

O Jornalismo entrou no século XXI em estado de crise¹¹. E para bem enxergar o que se passa, há que recuperar o que se entendia por Jornalismo antes da crise surgir. O conceito-síntese dos principais autores que, ao longo do século XX, mais profundamente estudaram o assunto, era assim enunciado: “ *Jornalismo é (...) um processo social que se articula a partir da relação (periódica / oportuna) entre organizações formais (editoras / emissoras) e coletividades (públicos receptores), através de canais de difusão (jornal / revista / rádio / televisão...) que asseguram a transmissão de informações (atuais) em função de interesses e expectativas (universos culturais ou ideológicos)* ”.¹²

Temos, aí, o entendimento do Jornalismo como processo inteiramente controlado pelo jornalista, em torno do qual tudo girava. Trabalhava-se com uma noção passiva de atualidade e uma concepção auto-referida (“as coisas que aconteciam”), sobre as quais o jornalista atuava de forma determinante, com a sua capacidade de “captar e recriar fatos”. Só acontecia o que fosse noticiado pelo jornalista, e sob sua decisão¹³. Logo, não havia notícia fora do Jornalismo e sem a intervenção mediadora do jornalista. Reduzidas ao papel de instâncias sem vida própria, as fontes nem citadas eram. Como se não fizessem parte do todo.

O estado de crise resulta da superação de tais conceitos pela realidade nova¹⁴, moldada no ambiente criado pelas modernas tecnologias de difusão¹⁵. E a mais importante decorrência da vertiginosa evolução tecnológica¹⁶ é, sem dúvida, a irreversível expansão de práticas e estruturas de democracia participativa, com sujeitos sociais dotados de alta capacidade de intervenção na vida real de nações e pessoas¹⁷.

Nesse contexto¹⁸, o **todo** do processo jornalístico foi profundamente alterado por uma nova relação entre o **fato** e a **notícia**. No velho conceito e na velha realidade, havia um intervalo entre “o acontecido” e “o noticiado”¹⁹. Na ocupação desse intervalo, e no controle que exercia sobre a atualidade, se fundamentava o poder da ação jornalística²⁰.

A tecnologia da banda larga aumentou ainda mais o poder da notícia, com a possibilidade de emissões interativas entre todos os mecanismos difusores – rádio, TV, jornal, revista e quantos mais aparecerem, na síntese chamada Internet²¹. Tudo isso com infinitas possibilidades de uso inteligente, pelo saber estratégico das organizações e a criatividade das pessoas.

A nova fisionomia do Jornalismo²² relativiza teorias e crenças²³ que historicamente sustentavam o poder hegemônico das redações tradicionais.

A atualidade fazia parte do Jornalismo, ao qual servia como fonte de matéria-prima. Hoje, ao contrário, é o Jornalismo que faz parte da atualidade, e a serve, como linguagem macro-interlocutória socialmente eficaz.

Trata-se de um cenário marcado, também, pelo crescimento acelerado de experiências e práticas de democracia participativa, cuja natureza é essencialmente discursiva²⁴. E a democracia participativa avança sobre os modelos tradicionais da democracia representativa, questionando-os²⁵.

Do Jornalismo que hoje está nas expectativas da Sociedade, exige-se tanto o domínio das técnicas e artes da narração²⁶ quanto o domínio da lógica e das teorias da argumentação²⁷. Exige-se também o manejo competente das habilidades pedagógicas na prestação de serviço público²⁸, para que os cidadãos possam tomar decisões conscientes e responsáveis. Da mesma forma, persiste o desafio de questionar, refletir e interagir com a multiplicidade de fontes, ou seja, como o jornalista pode entender o mundo que o cerca e como pode compreender as motivações, os interesses, as demandas, os códigos do público que ele pretende atingir.

Não é demais acentuar que a nova fisionomia da atualidade²⁹ coloca ao Jornalismo problemas novos e inesperados. Talvez o mais complexo e desafiador, resida nos novos papéis que o mundo globalizado e informacional atribui ao Jornalismo, em geral, e às redações convencionais, em particular.

Para reforçar a dignidade do Jornalismo e da profissão³⁰, é indispensável uma noção de Ética vinculada às razões da Vida e da Cidadania.

Numa profissão³¹ em que a liberdade de informar constitui requisito essencial e numa atividade³² em que a independência editorial representa fundamento basilar, e em que os valores do interesse público se tornam

vetores determinantes das decisões cotidianas, as razões das escolhas têm de resultar evidentemente da consciência cívico-social.

A Ética que interessa à sociedade e ao Jornalismo é aquela definida e sintetizada na Declaração Universal dos Direitos Humanos. É o ideário de um mundo a construir e o compromisso politicamente assumido de construí-lo. É, também, o referencial cultural mais avançado e sábio a que o Jornalismo e os Jornalistas se devem ater, na relação crítica com a realidade próxima a transformar.

A Formação do Jornalista

A educação dos jornalistas desafia a sociedade brasileira há mais de um século. A demanda floresceu no caldo de cultura gerado pela industrialização da imprensa. Os jornais deixavam de ser correias de transmissão dos partidos políticos para se converter em empresas auto-sustentáveis. A sociedade requeria profissionais competentes para produzir notícias de interesse coletivo e comentários sintonizados com as aspirações do público leitor.

Já em 1908, Gustavo de Lacerda, ao fundar a Associação Brasileira de Imprensa - ABI, reivindicava uma escola de jornalismo para formar repórteres. Em 1935, o educador Anísio Teixeira atendeu a essa demanda, criando o primeiro curso de jornalismo do país, experiência que se frustrou com o fechamento da Universidade do Distrito Federal pela truculência do Estado Novo. Em consequência, a academia só abriu suas portas aos jornalistas nos anos 40, quando o ensino de jornalismo foi oficializado e as primeiras escolas foram autorizadas a funcionar em São Paulo (1947) e no Rio de Janeiro (1948).

Estima-se que atualmente sejam mais de 300 cursos superiores de jornalismo em universidades e outras instituições de ensino superior em todo o país. Essa rede educacional beneficiou-se do acervo pedagógico legado pelos idealizadores do nosso modelo de ensino de jornalismo. Tanto Cásper Libero, em São Paulo, quanto Danton Jobim, no Rio de Janeiro, pensaram estruturas didáticas sintonizadas com as experiências consolidadas em outras partes do mundo, porém destinadas a formar profissionais para atuar nas empresas jornalísticas do país, o que lhes deu consistência metodológica.

Danton Jobim teve oportunidade de debater a via brasileira para educar jornalistas profissionais com os professores de outros países (França, Estados Unidos e América Latina). Tal esforço para construir uma pedagogia brasileira de jornalismo foi continuado por Luiz Beltrão, na cidade do Recife, onde implantou um modelo alternativo para regiões em fase de desenvolvimento. Por isso mesmo, ele foi imediatamente chamado a compartilhar essa inovação com outros países latino-americanos. Na seqüência histórica, outras universidades do país aperfeiçoaram e consolidaram tais métodos e processos de ensino-aprendizagem.

Portanto, o Brasil acumula, há pelo menos seis décadas, experiência na formação universitária de jornalistas, tendo construído uma matriz pedagógica que lhe confere singularidade em nível mundial³³. Tanto assim que a revista *Journalism: Theory, Practice and Criticism*, publicada simultaneamente em Washington, Londres, Nova Déli e Cingapura, dedica o Vol. 10-1, de 2009, ao caso brasileiro.

Mesclando o padrão europeu (estudo teórico) com o modelo americano (aprendizagem pragmática), logramos consolidar uma via crítico-experimental de ensino-pesquisa. No entanto, a partir da entrada em vigor da Resolução CNE/CES 16, de 13 de março de 2002, os Cursos de Jornalismo estão referenciados pelas “Diretrizes Curriculares Nacionais para a área de Comunicação Social e suas habilitações”. Desde o título, e por todo o texto, as diretrizes em vigor conduzem a interpretações equivocadas, ao confundirem **a área** acadêmica da comunicação com **os cursos** de graduação voltados para a formação das profissões que dela fazem parte. É provavelmente um caso único de diretrizes formuladas para uma área, pois a Lei 9131, de 25 de novembro de 1995, estabelece em seu Art. 9º § 2º que as diretrizes devem ser formuladas “para os cursos”.

A especificidade do Curso de Jornalismo

O Jornalismo é uma profissão reconhecida internacionalmente³⁴, regulamentada e descrita como tal no Código Brasileiro de Ocupações do Ministério do Trabalho. A Comunicação Social não é uma profissão em nenhum país do mundo, mas sim um campo que reúne várias diferentes profissões.³⁵ É também uma área acadêmica que engloba diversas disciplinas específicas, como ocorre também em outras áreas das ciências aplicadas como, por exemplo, a da Saúde, que reúne em seu âmbito as profissões (e respectivas disciplinas) de Medicina, Odontologia, Enfermagem, Fisioterapia, etc. Desta forma, é inadequado considerar o Jornalismo como habilitação da Comunicação Social, uma vez que esta, como profissão, não existe, assim como não existe uma profissão genérica de Saúde.

O equívoco não se origina nas DCN em vigor. Anteriormente a elas, a mesma organização já estava prevista nos Currículos Mínimos “do Curso de Comunicação Social” emanados do Conselho Federal de Educação a partir de 1969. Desde então, os Currículos Mínimos de Comunicação Social substituíram os Currículos Mínimos “do Curso de Jornalismo” adotados até então.³⁶

Ocorre que, no contexto da ditadura militar, o Brasil adota, como obrigatório, o modelo de ensino da Comunicação Social proposto então pela Unesco para o Terceiro Mundo, com a intenção de substituir todas as profissões do campo da Comunicação historicamente existentes (Jornalismo,

Publicidade, Relações Públicas, Editoração, etc) por uma “profissão de novo tipo”, a de “Comunicador Polivalente”.³⁷

O aniquilamento das profissões consolidadas no campo era então justificado com o argumento do Terceiro Mundo “não necessitar do jornalismo tal qual o existente nas sociedades desenvolvidas”, mas sim de uma outra forma de Comunicação Social, voltada ao desenvolvimento econômico e educacional. Conforme o mesmo raciocínio, só uma vez alcançado este desenvolvimento, é que então se justificaria a existência do Jornalismo nas sociedades antes subdesenvolvidas.³⁸

Tal formulação teórica foi evidentemente forjada no contexto da Guerra Fria, quando a maior parte das nações ao Sul do Equador se encontrava sob controle ditatorial e não podia admitir a existência de uma prática profissional da Comunicação baseada na liberdade de expressão, no direito à informação e na fiscalização do poder.

Como seria de se esperar, a proposta do “Comunicador Polivalente” para substituir as profissões existentes foi rechaçada fortemente pelos meios profissionais e acadêmicos no Brasil. A conciliação, na época encontrada, foi a de criar o “Curso de Comunicação Social” com diversas habilitações, em que a formação das profissões consolidadas se daria ao lado de mais uma, a do “profissional polivalente”.³⁹

Com o tempo, a proposta do “comunicador polivalente” foi esquecida, por não encontrar respaldo nas demandas sociais, e esta habilitação deixou de aparecer nas versões posteriores do Currículo Mínimo Obrigatório. No entanto, sobreviveu desta proposta a concepção do “Curso de Comunicação Social”, com as formações profissionais específicas estruturadas como suas Habilitações.⁴⁰

A manutenção dessa estrutura se explica em parte pela dinâmica interna da área acadêmica das Ciências da Comunicação. A *Comunicação de Massa* (depois *Comunicação Social*, atualmente *Ciências da Comunicação*), como área científica, tem origem nos anos 40 do Século XX, no contexto da Segunda Guerra Mundial. O Departamento de Estado norte-americano reuniu acadêmicos de diversas áreas para auxiliarem na mobilização do esforço de guerra e no enfrentamento do uso que Hitler então fazia dos meios de comunicação de massa para os seus propósitos. As respostas a estes problemas chamaram a atenção para a necessidade de um novo campo estruturado de estudos, e a partir desta constatação foi fomentada a criação dos primeiros doutorados em Comunicação de Massas nos Estados Unidos.⁴¹

A área acadêmica de Jornalismo é mais antiga: o primeiro curso de graduação surge nos Estados Unidos em 1908, e o primeiro doutorado na década de 1920.⁴² Quando do aparecimento da Comunicação, décadas mais

tarde, várias escolas de Jornalismo já existiam, e as duas áreas e suas respectivas concepções de cursos passaram a funcionar em paralelo, conforme as opções das diversas universidades, situação que em alguns casos perdura até o presente. Mais comum, no entanto, foi a reunião de ambas, e dos demais cursos pré-existentes do mesmo campo profissional, como Publicidade e Relações Públicas, em Faculdades de Comunicação de Massa, que compreendiam vários cursos independentes, voltados para os diversos ramos profissionais, modelo que se propagou e tende a prevalecer internacionalmente até o presente.

Foi com este modelo que a Comunicação chegou inicialmente ao Brasil, por meio do projeto da Faculdade de Comunicação de Massas da Universidade de Brasília - UnB, elaborado por Pompeu de Souza e Darcy Ribeiro em 1963, englobando três escolas com perspectivas distintas, as de Jornalismo (indústria da informação e opinião), Rádio-TV-Cinema (indústria da recreação e arte) e Publicidade e Propaganda (indústria da sugestão e da persuasão). Mas essa distinção só perduraria apenas até 1969, quando o Currículo Mínimo Obrigatório extinguiu as identidades específicas dos cursos da UnB e de todo o Brasil.

A imposição do Curso de Comunicação Social de modelo único, em substituição ao Curso de Jornalismo, teve conseqüências prejudiciais para a formação universitária da profissão. Ocorre o desaparecimento de conteúdos fundamentais, como Teoria, Ética, Deontologia e História do Jornalismo, ou sua dissolução em conteúdos gerais da Comunicação, que não respondem às questões particulares suscitadas pela prática profissional. Mas o jornalismo não pode ser guiado por objetivos de publicidade, relações públicas ou mero entretenimento. Decorre daí o grave problema da ruptura entre a teoria e a prática nos cursos de comunicação, falha esta que, quarenta anos depois, ainda não foi solucionada de maneira adequada: por se voltarem inicialmente a um outro tipo de profissional, as disciplinas teóricas do currículo mínimo imposto abandonaram as referências fundamentais para a prática do jornalismo, quando não se voltaram contra elas.⁴³

Contudo, com o posterior abandono do projeto de formar o “comunicador polivalente” nos cursos, a teoria não retornou às questões suscitadas pelas habilitações profissionais específicas, como seria o esperado. Ganhou, em vez disso, crescente autonomia em relação às práticas da comunicação, na direção de se tornar uma disciplina estritamente crítica, da área das Ciências Humanas, e não mais da área das Ciências Aplicadas. Em conseqüência, passou a não reconhecer legitimidade no estudo voltado ao exercício profissional, desprestigiando a prática, ridicularizando os seus valores e se isolando do mundo do jornalismo.⁴⁴

A partir desta perspectiva, o conteúdo profissional do curso passou a ser caracterizado como “meramente técnico” e destituído do interesse teórico.

Por outro lado, a teoria da comunicação evoluiu desvinculada do exercício da profissão, focada numa crítica geral da mídia, sem compromisso com o diálogo para uma intervenção prática na mesma. Em decorrência, os estudantes de Jornalismo desde então têm sido forçados a uma opção dramática e pouco razoável entre negar a sua profissão, em nome do “espírito crítico”, ou desprezar a teoria estudada nos cursos para se voltarem à prática, reproduzida de maneira acrítica e envergonhada. A ênfase na análise crítica da mídia, quando feita sem compromisso com o aperfeiçoamento da prática profissional, abala a confiança dos estudantes em sua vocação, destrói seus ideais e os substitui pelo cinismo.⁴⁵

Nos últimos anos, as áreas acadêmica e profissional do Jornalismo apontam o desmembramento das diretrizes comuns e a retomada do curso específico como caminho para a solução desses problemas.

Em abril de 2006, o 9º. Encontro do Fórum Nacional dos Professores de Jornalismo aprovou uma resolução recomendando ao Ministério de Educação que, em razão da maturidade teórica e do reconhecimento social de sua importância, os Cursos de Jornalismo devem constituir graduação específica em Jornalismo e não mais uma habilitação dos cursos de Comunicação Social. Poucos meses depois, o 32º. Congresso Nacional dos Jornalistas, realizado em Ouro Preto, em julho de 2006, aprovou uma resolução no mesmo sentido.

No plano internacional, a Unesco revisou o seu equívoco histórico reconhecendo a importância do jornalismo para o desenvolvimento das nações e a consolidação das democracias, ao recomendar curso com foco específico e não mais atrelado a outras áreas da comunicação. Em 2007, um novo modelo de currículo, com tais indicações, foi apresentado no I Congresso Mundial sobre o Ensino de Jornalismo apoiado pela entidade e realizado em Cingapura pelo Centro Asiático de Informação e Comunicação Midiática.⁴⁶

A iniciativa da Unesco se dá no contexto de uma série de outros acontecimentos que sinalizam a retomada do estudo específico do Jornalismo, em nível internacional, nesta virada de século. A partir do ano 2000, foram criadas novas revistas acadêmicas em língua inglesa, com circulação internacional, como *Journalism: Theory, Practice and Criticism*, *Journalism Studies* e *Journalism Practice*, e as principais associações internacionais de pesquisadores da comunicação, como a International Communication Association - ICA e a International Association for Media and Communication Research - IAMCR, criaram sessões próprias para debater o Jornalismo. Países europeus que por muito tempo relutaram em criar Escolas de Jornalismo em suas universidades, como Itália e Grã-Bretanha, revisaram esta posição a partir dos anos 90.⁴⁷

No Brasil, com uma das mais antigas e sólidas tradições teóricas no campo⁴⁸, este movimento foi acompanhado pelo lançamento de um Programa de Qualidade do Ensino de Jornalismo no âmbito da Federação Nacional dos Jornalistas (Fenaj), que congrega as entidades sindicais; pela criação da Associação Brasileira de Pesquisadores de Jornalismo (SBPJor), que congrega os acadêmicos; e também do Fórum Nacional de Professores de Jornalismo (FNPJ), que congrega os docentes.

No âmbito destas entidades e das instituições de educação superior, surgiram novas revistas (como *Brazilian Journalism Research*, *Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo*, *PJ:BR – Jornalismo Brasileiro*, *Estudos em Jornalismo e Mídia*; *Pauta Geral*, etc) e voltou a ser valorizado o estudo de questões específicas do jornalismo na pós-graduação, com a criação de grupos e linhas de pesquisa especializadas em programas consolidados e o ressurgimento de um programa *stricto sensu* especializado em Jornalismo, que havia desaparecido do panorama brasileiro em anos passados. Estas iniciativas não representam um rompimento com a área acadêmica maior da Comunicação, mas antes a sua revitalização, pelo fortalecimento de sua diversidade e dos vínculos com as práticas sociais e culturais que a originaram, justificando a sua existência⁴⁹.

Neste mesmo caminho, outro Curso da Área de Comunicação, o de Cinema e Audiovisual, já foi desmembrado das Diretrizes Curriculares comuns pelo Conselho Nacional da Educação, através da Resolução nº.10 de 27 de junho de 2006.

Assim, considerando o estado e a evolução do campo acadêmico e da profissão, encaminhamos a proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Jornalismo, desmembradas das Diretrizes Curriculares Nacionais “para a área de Comunicação Social e suas Habilitações” estabelecidas pela Resolução CNE/CES 16, de 13 de março de 2002.

II - Proposta de Diretrizes Curriculares

1. Organização do Curso

A estrutura do Curso de Graduação em Jornalismo deve:

- I - ter como eixo do desenvolvimento curricular as necessidades de informação e de expressão dialógica dos indivíduos e da sociedade;
- II - utilizar metodologias que privilegiem a participação ativa do aluno na construção do conhecimento e a integração entre os conteúdos, além de estimular a interação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, propiciando sua articulação com diferentes segmentos da sociedade;
- III - promover a integração teoria/prática e a interdisciplinaridade entre os eixos de desenvolvimento curricular;

IV - inserir precocemente o aluno em atividades didáticas relevantes para a sua futura vida profissional;

V - utilizar diferentes cenários de ensino-aprendizagem permitindo ao aluno conhecer e vivenciar situações variadas em equipes multiprofissionais; VI - propiciar a interação permanente do aluno com fontes, profissionais e públicos do jornalismo desde o início de sua formação, estimulando o aluno a lidar com problemas reais, assumindo responsabilidades crescentes, compatíveis com seu grau de autonomia.

2. Projeto Pedagógico

O Projeto Pedagógico do curso de graduação em Jornalismo, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais:

I - concepção e objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções – institucional, política, geográfica e social;

II - condições objetivas de oferta e a vocação do curso;

III - cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso;

IV - formas de efetivação da interdisciplinaridade;

V - modos de integração entre teoria e prática;

VI - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;

VII - modos da integração entre graduação e pós-graduação;

VIII - incentivo à pesquisa e à extensão, como necessários prolongamentos das atividades de ensino e como instrumentos para a iniciação científica e cidadã;

IX - regulamentação das atividades relacionadas com trabalho de conclusão de curso, como componente obrigatório a ser realizado sob a supervisão docente;

X - regulamentação das atividades de estágio curricular supervisionado, contendo suas diferentes formas e condições de realização;

XI - concepção e composição das atividades complementares.

A elaboração do Projeto Pedagógico do curso de graduação em Jornalismo deverá observar os seguintes indicativos:

a) Ter por objetivo **a formação de profissionais** dotados de competência teórica, técnica, tecnológica, ética, estética para atuar criticamente na profissão, de modo responsável, contribuindo para o seu aprimoramento.

b) Dar ênfase ao espírito empreendedor e ao domínio científico que gerem pesquisas ao conceber, executar e avaliar projetos inovadores capazes de dar conta das exigências contemporâneas e de ampliar a atuação profissional a novos campos, projetando a função social da profissão em contextos ainda não delineados no presente.

c) Estar focado teórica e tecnicamente na **especificidade do jornalismo**, com grande atenção à **prática profissional**, dentro de padrões internacionalmente reconhecidos, comprometidos com a liberdade de

expressão, o direito à informação, a dignidade do seu exercício e o interesse público;

- d) Aprofundar o **compromisso com a profissão e os seus valores**, por meio da elevação da auto-estima profissional, dando ênfase à formação do jornalista enquanto intelectual, produtor e/ou articulador de informações e conhecimentos sobre a atualidade, em todos os seus aspectos;
- e) Cuidar da **preparação de profissionais** para atuar num contexto de mutação tecnológica constante no qual, além de dominar as técnicas e as ferramentas contemporâneas, é preciso conhecer os seus princípios para transformá-las na medida das exigências do presente;
- f) Ter **como horizonte profissional** o ambiente regido pela convergência tecnológica, onde o impresso não seja a espinha dorsal do espaço de trabalho nem dite as referências da profissão, embora conserve a sua importância no conjunto midiático;
- g) Incluir na formação as rotinas de trabalho do **jornalista em assessoria** a instituições de todos os tipos;
- h) Atentar à necessidade de preparar **profissionais que possam exercer dignamente a atividade como autônomos** em um espaço cuja oferta de emprego não cresce na mesma proporção que a oferta de mão de obra;
- i) Pensar a graduação como uma etapa de **formação profissional continuada e permanente**.

3. Perfil do Formando/do Egresso

O egresso do Curso de Jornalismo é o jornalista profissional diplomado, com formação universitária ao mesmo tempo generalista, humanista, crítica e reflexiva. Esta o capacita a atuar como produtor intelectual e agente da cidadania dando conta, por um lado, da complexidade e do pluralismo característicos da sociedade e da cultura contemporâneas e, por outro, dos fundamentos teóricos e técnicos especializados. Dessa forma terá clareza e segurança para o exercício de sua função social específica no contexto de sua identidade profissional singular e diferenciada dentro do campo maior da Comunicação.

4. Competências: Conhecimentos, Habilidades, Atitudes e Valores a serem desenvolvidos

4.1. Competências gerais

- **Compreender e valorizar** como conquistas históricas da cidadania e indicadores de um estágio avançado de civilização, em processo constante de riscos e aperfeiçoamento: o regime democrático, o pluralismo de idéias e de opiniões, a cultura da paz, os direitos humanos, as liberdades públicas, a justiça social e o desenvolvimento sustentável;
- **Conhecer**, em sua unicidade e complexidade intrínsecas, a história, a cultura e a realidade social, econômica e política brasileira, considerando

especialmente a diversidade regional, os contextos latino-americano e ibero-americano, o eixo sul-sul e o processo de internacionalização da produção jornalística;

- **Identificar e reconhecer** a relevância e o interesse público entre os temas da atualidade;
- **Distinguir** entre o verdadeiro e o falso a partir de um sistema de referências éticas e profissionais;
- **Pesquisar, selecionar e analisar** informações em qualquer campo de conhecimento específico;
- **Dominar** a expressão oral e a escrita em língua portuguesa;
- **Ter domínio** instrumental de pelo menos dois outros idiomas – preferencialmente inglês e espanhol, integrantes do contexto geopolítico em que o Brasil está inserido;
- **Interagir** com pessoas e grupos sociais de formações e culturas diversas e diferentes níveis de escolaridade;
- **Ser capaz** de trabalhar em equipes profissionais multifacetadas;
- **Saber utilizar** as tecnologias de informação e comunicação; **Pautar-se** pela inovação permanente de métodos, técnicas e procedimentos;
- **Cultivar** a curiosidade sobre os mais diversos assuntos e a humildade em relação ao conhecimento;
- **Possuir** abertura para compreender que o aprendizado é permanente;
- **Saber conviver** com o poder, a fama e a celebridade mantendo a independência e o distanciamento necessários em relação aos mesmos;
- **Perceber** constrangimentos à atuação profissional e desenvolver senso crítico em relação a eles;
- **Procurar ou criar** alternativas para o aperfeiçoamento das práticas profissionais;
- **Atuar** sempre com discernimento ético.

. 2. Competências específicas

4Competências cognitivas - Conhecer a história, os fundamentos e os cânones profissionais do jornalismo; Conhecer a construção histórica e os fundamentos da Cidadania; Compreender e valorizar o papel do jornalismo na democracia e no exercício da cidadania; Compreender as especificidades éticas, técnicas e estéticas do jornalismo, em suas complexidades de linguagem e como forma diferenciada de produção e socialização de informação e conhecimento sobre a realidade; Discernir os objetivos e as lógicas de funcionamento das instituições privadas, estatais, públicas, partidárias, religiosas ou de outra natureza em que o jornalismo é exercido, assim como as influências do contexto neste exercício.

Competências pragmáticas - Contextualizar, interpretar e explicar informações relevantes da atualidade, agregando-lhes elementos de elucidação necessários à compreensão da realidade; Perseguir elevado grau de precisão no registro e na interpretação dos fatos noticiáveis; Propor,

planejar, executar e avaliar projetos na área de jornalismo; Organizar pautas e planejar coberturas jornalísticas; Formular questões e conduzir entrevistas; Adotar critérios de rigor e independência na seleção das fontes e no relacionamento profissional com elas, tendo em vista o princípio da pluralidade, o favorecimento do debate, o aprofundamento da investigação e a garantia social da veracidade; Dominar metodologias jornalísticas de apuração, depuração, aferição, produção, edição e difusão; Conhecer conceitos e dominar técnicas dos gêneros jornalísticos; Produzir enunciados jornalísticos com clareza, rigor e correção, e ser capaz de editá-los em espaços e períodos de tempo limitados; Traduzir em linguagem jornalística, preservando-os, conteúdos originalmente formulados em linguagens técnico-científicas, mas cuja relevância social justifique e/ou exija disseminação não especializada; Elaborar, coordenar e executar projetos editoriais de cunho jornalístico para diferentes tipos de instituições e públicos; Elaborar, coordenar e executar projetos de assessoria jornalística a instituições legalmente constituídas de qualquer natureza, assim como projetos de jornalismo em comunicação comunitária, estratégica ou corporativa; Compreender, dominar e gerir processos de produção jornalística, e ser capaz de aperfeiçoá-los pela inovação e pelo exercício do raciocínio crítico; Dominar linguagens midiáticas e formatos discursivos utilizados nos processos de produção jornalística nos diferentes meios e modalidades tecnológicas de comunicação; Dominar o instrumental tecnológico – hardware e software – utilizado na produção jornalística; Avaliar criticamente produtos e práticas jornalísticas.

Competências comportamentais - Perceber a importância e os mecanismos da regulamentação político-jurídica da profissão e da área de comunicação social; Identificar, estudar e analisar questões éticas e deontológicas no jornalismo; Conhecer e respeitar os princípios éticos e as normas deontológicas da profissão; Avaliar, à luz de valores éticos, as razões e os efeitos das ações jornalísticas; Atentar para os processos que envolvem a recepção de mensagens jornalísticas e o seu impacto sobre os diversos setores da sociedade; Impor aos critérios, às decisões e às escolhas da atividade profissional as razões do interesse público; Exercer, sobre os poderes constituídos, fiscalização comprometida com a verdade dos fatos, o direito dos cidadãos à informação e o livre trânsito das idéias e das mais diversas opiniões.

5. Conteúdos Curriculares

Em função do perfil do egresso e de suas competências, a organização do currículo deve contemplar, no Projeto Pedagógico, conteúdos que atendam a seis eixos de formação:

I - Eixo de fundamentação humanística, que tem por objetivo capacitar o jornalista a exercer a sua função intelectual de produtor e difusor de informações e conhecimentos de interesse para a cidadania, privilegiando a

realidade brasileira, como formação histórica, estrutura jurídica e instituições políticas contemporâneas; sua geografia humana e economia política, suas raízes étnicas, regiões ecológicas, cultura popular, crenças e tradições, arte, literatura, ciência, tecnologia, bem como aqueles fatores essenciais para o fortalecimento da democracia, entre eles as relações internacionais, a diversidade cultural, os direitos individuais e coletivos, as políticas públicas, o desenvolvimento sustentável, as oportunidades de esportes, lazer e entretenimento; o acesso aos bens culturais da humanidade, sem descuidar dos processos de globalização, regionalização e das singularidades peculiares ao local, ao comunitário e à vida cotidiana.

II - Eixo de fundamentação específica, que tem por objetivo proporcionar ao jornalista clareza conceitual e visão crítica sobre a especificidade de sua profissão, tais como: fundamentos históricos, taxonômicos, éticos, epistemológicos; ordenamento jurídico e deontológico; instituições, pensadores e obras canônicas; manifestações públicas, industriais e comunitárias; os instrumentos de auto-regulação; observação crítica; análise comparada; revisão da pesquisa científica sobre os paradigmas hegemônicos e as tendências emergentes.

III - Eixo de fundamentação contextual, que tem por objetivo embasar o conhecimento das teorias da comunicação, informação e cibercultura, suas dimensões filosóficas, políticas, psicológicas e sócio-culturais, inclusive as rotinas de produção e os processos de recepção, bem como a regulamentação dos sistemas midiáticos, em função do mercado potencial, além dos princípios que regem as áreas conexas.

IV - Eixo de formação profissional, que tem por objetivo embasar o conhecimento teórico e prático, familiarizando os estudantes com o universo dos processos de gestão, produção, métodos e técnicas de apuração, redação e edição jornalística, fomentando a investigação dos acontecimentos relatados pelas fontes, bem como a crítica e a prática redacional em língua portuguesa, como os gêneros e os formatos jornalísticos instituídos, as inovações tecnológicas, retóricas e argumentativas.

V - Eixo de aplicação processual, que tem por objetivo proporcionar ao jornalista ferramentas técnicas e metodológicas, garantindo coberturas em diferentes suportes: jornalismo impresso, rádiojornalismo, telejornalismo, webjornalismo, assessorias de imprensa e outras demandas do mercado de trabalho.

VI - Eixo de prática laboratorial, que tem por objetivo desenvolver conhecimento e habilidades inerentes à profissão a partir da aplicação de informações e valores, integrando os demais eixos, alicerçados em projetos editoriais definidos e orientados a públicos reais, com publicação efetiva e periodicidade regular, tais como: jornal, revista e livro, jornal mural, rádiojornal, telejornal, webjornal, agência de notícias, assessoria de imprensa, entre outros.

5. Organização Curricular A organização curricular do Curso de Graduação em Jornalismo deve representar, necessariamente, as condições existentes para a sua efetiva conclusão e integralização, de acordo com o regime acadêmico que as Instituições de Ensino Superior (IES) adotarem: regime seriado anual; regime seriado semestral; sistema de créditos com matrícula por componente curricular ou por módulos acadêmicos, com a adoção de pré-requisitos; sistema seqüencial, com o aproveitamento de créditos cursados por alunos oriundos de outras áreas do conhecimento.

As IES têm ampla liberdade para, consoante seus projetos pedagógicos, selecionar, propor, denominar e ordenar as disciplinas do currículo a partir dos conteúdos, do perfil do egresso e das competências apontados anteriormente. É valorizada a equidade entre as cargas horárias destinadas a cada um dos eixos de formação (400 horas para cada eixo, em média, reservadas 300 horas para o Trabalho de Conclusão de Curso).

A integração curricular deves valorizar o equilíbrio e a integração entre teoria e prática durante toda a duração do curso, observando os seguintes requisitos:

- 1) Carga horária suficiente para distribuição estratégica dos eixos curriculares e demais atividades previstos;
- 2) Distribuição das atividades laboratoriais a partir do primeiro semestre, numa sequência progressiva, até a conclusão do curso, de acordo com os níveis de complexidade e de aprendizagem;
- 3) Garantia de oportunidade de conhecimento da realidade, nos contextos local e regional.

A carga horária total do curso deve ser, no mínimo, de 3.200 horas, incluídas neste total 200 horas de estágio supervisionado e 300 horas de atividades complementares.

5.1. Trabalho de Conclusão de Curso

O trabalho de Conclusão de Curso (TCC) deve ser entendido como um componente curricular obrigatório, a ser desenvolvido individualmente, realizado sob a supervisão docente e avaliado por uma banca examinadora formada por docentes e também por jornalistas profissionais convidados. Deve envolver a concepção, o planejamento e a execução de um Projeto Experimental constituído por um trabalho prático de cunho jornalístico, acompanhado necessariamente por relatório, memorial ou monografia que realize uma reflexão crítica sobre sua execução, de forma a reunir e consolidar a experiência do aluno com os diversos conteúdos estudados durante o curso.

As IES deverão emitir e divulgar regulamentação própria, aprovada por colegiado competente, contendo necessariamente critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação do TCC, além das diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração.

5.2. Estágio Curricular Supervisionado

O Estágio Curricular Supervisionado é um componente do currículo, tendo como objetivo consolidar práticas de desempenho profissional inerente ao perfil do formando, definido em cada instituição, por seus colegiados acadêmicos, a quem compete aprovar o regulamento correspondente, com suas diferentes modalidades de operacionalização.

§ 1º - O estágio de que trata este artigo poderá ser realizado em instituições públicas, privadas ou do terceiro setor ou na própria instituição de ensino, em veículos autônomos ou assessorias profissionais.

§ 2º - As atividades deverão ser programadas nos períodos finais do curso, possibilitando aos alunos concluintes testar os conhecimentos assimilados em aulas e laboratórios, cabendo aos responsáveis pelo acompanhamento, supervisão e avaliação do estágio curricular – incluindo sempre jornalistas profissionais e docentes do curso – avaliar e aprovar o relatório final, resguardando o padrão de qualidade nos domínios indispensáveis ao exercício da profissão.

§ 3º - A instituição deve incluir no Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Jornalismo a natureza do Estágio Supervisionado de que trata este artigo, através de regulamentação própria aprovada por colegiado, indicando os critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, observada a legislação e as recomendações das entidades profissionais do jornalismo.

§ 4º - É vedado convalidar como estágio curricular a prestação de serviços realizada a qualquer título que não seja compatível com as funções profissionais do jornalista, que caracterize a substituição indevida de profissional formado ou, ainda, que seja realizado em ambiente de trabalho sem a presença e o acompanhamento de jornalistas profissionais, tampouco sem a necessária supervisão docente. Da mesma forma, é vedado convalidar como estágio curricular os trabalhos laboratoriais feitos durante o curso.

5.3. Atividades Complementares

As Atividades Complementares são componentes curriculares que possibilitam o reconhecimento, por avaliação, de habilidades, conhecimentos e competências do aluno, inclusive adquiridas fora do ambiente de ensino. As atividades complementares constituem componentes curriculares enriquecedores e úteis para o perfil do formando. Não devem ser confundidas com Estágio Curricular Supervisionado ou com Trabalho de Conclusão de Curso.

O conjunto de Atividades Complementares tem o objetivo de dar flexibilidade ao currículo e deve ser selecionado e realizado pelo aluno ao longo de seu curso de graduação, de acordo com seu interesse e com a aprovação da coordenação do curso.

As Atividades Complementares devem ser realizadas sob a supervisão/orientação/avaliação de docentes do próprio curso. Os mecanismos e critérios para avaliação devem ser definidos em regulamento próprio da instituição, respeitadas as particularidades e especificidades próprias do curso de Jornalismo, atribuindo-se um sistema de créditos, pontos ou computação de horas para efeito de integralização do total previsto para o curso.

São consideradas Atividades Complementares:

Atividades Didáticas – frequência e aprovação em disciplinas não previstas no currículo do curso, ampliando o conhecimento dos estudantes de jornalismo sobre conteúdos específicos, como economia, política, cultura, esportes, ciência, tecnologia, etc.

Atividades Acadêmicas – apresentação de relatos de iniciação científica, pesquisa experimental, extensão comunitária ou monitoria didática em congressos acadêmicos e profissionais.

6. Acompanhamento e Avaliação

As Instituições de Ensino Superior deverão adotar regras próprias de avaliação internas e externas, para que sejam sistemáticas e envolvam todos os recursos materiais e humanos participantes do curso, que sejam centradas no atendimento às Diretrizes Curriculares Nacionais definidas e aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação.

Os planos de Disciplinas devem ser fornecidos aos alunos antes do início de cada período letivo e devem conter – além dos conteúdos e das atividades – a metodologia das aulas, os critérios de avaliação e a bibliografia fundamental, necessariamente acessível na biblioteca da instituição. Desta maneira, eles poderão discernir claramente a relação entre estas diretrizes curriculares, a grade curricular da instituição e o processo de avaliação a que serão submetidos no final do curso.

O sistema de avaliação institucional dos cursos de Jornalismo deve contemplar, dentre outros critérios:

- * o conjunto da produção jornalística e de atividades de pesquisa e de extensão realizadas pelos alunos ao longo do curso;
- * o conjunto da produção acadêmica e técnica reunida pelos professores;
- * a contribuição do curso para o desenvolvimento local social e de cidadania nos contextos em que a IES está inserida;
- * o espaço físico e as instalações adequadas para todas as atividades previstas, assim como o tamanho das turmas de alunos, que deve ser compatível com a supervisão docente nas atividades práticas;
- * o funcionamento, com permanente atualização, dos laboratórios técnicos especializados para a aprendizagem teórico-prática do jornalismo a partir de diversos recursos de linguagens e suportes tecnológicos, de biblioteca, hemeroteca e bancos de dados, com acervos especializados;
- * as condições de acesso e facilidade de utilização da infra-estrutura do curso pelos alunos, que devem ser adequadas ao tamanho do corpo discente, garantindo o total de carga horária para todos os alunos matriculados em cada disciplina ou atividade;
- * a inserção profissional alcançada pelos alunos egressos do curso;
- * a experiência profissional, a titulação acadêmica, a produção científica, o vínculo institucional, o regime de trabalho e a aderência às disciplinas e atividades sob responsabilidade do docente.

III - Recomendações finais

Com a finalidade de tornar compatíveis o requisito da titulação do corpo docente e a necessidade de aderência às disciplinas ministradas, a Comissão de Especialistas recomenda a criação de um Programa Nacional de Aperfeiçoamento Docente destinado às novas gerações de professores de Jornalismo. Muitos foram titulados pelos cursos de pós-graduação da área teórica de Comunicação ou de disciplinas conexas, sem ter exercido plenamente a profissão e não raro sem o domínio cognitivo da sua especificidade. Concomitantemente, deve ser fomentada, nas Escolas de Comunicação, a abertura de cursos de mestrado e doutorado com áreas de concentração em Jornalismo, para atender à demanda crescente de novos professores para os cursos de graduação e de projetos de pesquisa científica na área.⁵⁰

Da mesma forma, recomenda-se que os projetos de pesquisa financiados pelas agências públicas de fomento, sem prejuízo da pesquisa básica na área específica, tenham entre os objetivos precisos de aplicação a melhoria da qualidade do jornalismo brasileiro, nas diversas regiões sócio-culturais, tornando-o uma efetiva forma de produção intelectual e conhecimento. Sua meta deve ser o fortalecimento dos processos jornalísticos democráticos, interativos, inclusivos, valorizando nossa identidade cultural e disseminando valores universais como solidariedade, diversidade, paz, dignidade, justiça, liberdade e prosperidade.

Em relação às modalidades de formação universitária para a profissão, a Comissão de Especialistas recomenda uma ampla consulta à área empresarial e sindical, a partir da experiência internacional existente e do estudo de sua adaptação à realidade brasileira. O Mestrado Profissional deve ser avaliado como caminho para atender simultaneamente a dois tipos de demanda:

a) capacitar diplomados em outras áreas do conhecimento para a realização de trabalhos estratégicos, como os de consultoria, planejamento e avaliação de produtos jornalísticos, além da expressão opinativa e/ou interpretativa sobre temas peculiares a suas formações de origem, como colaboradores especializados;

b) reciclar jornalistas já diplomados na graduação específica, capacitando-os a atuar em segmentos especializados da mídia de atualidades, bem como a realizar pesquisa aplicada em áreas emergentes.

Torna-se indispensável a regulamentação dos processos didáticos necessários à aplicação das diretrizes curriculares, no sentido de evitar ambigüidades que possam conduzir a desvios normativos, sujeitos ao arbítrio dos avaliadores de turno. A manutenção de uma comissão supervisora das novas diretrizes constitui providência essencial para garantir a concretização das estratégias aqui defendidas.

Finalmente, a Comissão de Especialistas abaixo assinada manifesta sua crença na formação superior específica para o exercício da profissão de jornalista. A responsabilidade social do jornalismo, seu papel essencial na democracia e a competência específica exigida para exercê-las, lidando com as novas tecnologias, aspectos enfatizados ao longo deste documento, recomendam uma formação fundamentada na ética, na competência técnica, no discernimento social e na capacidade crítica, habilidades que só podem ser adquiridas em uma sólida formação superior própria.

JOSÉ MARQUES DE MELO - Presidente

ALFREDO EURICO VIZEU PEREIRA JUNIOR

EDUARDO BARRETO VIANNA MEDITSCH

LUCIA MARIA ARAÚJO

LUIZ GONZAGA MOTTA

MANUEL CARLOS DA CONCEIÇÃO CHAPARRO

SERGIO AUGUSTO SOARES MATTOS

SONIA VIRGÍNIA MOREIRA

ANEXOS II



CESUMAR - CENTRO UNIVERSITÁRIO DE MARINGÁ

PLANO DE ENSINO		CURRÍCULO 2007	SÉRIE / ANO 1.Série / 2008	
CURSO	JORNALISMO			
DISCIPLINA	REDAÇÃO JORNALÍSTICA			
CARGA HORÁRIA - (h)				
TEÓRICA	PRÁTICA	TOTAL	TURMA	PERÍODO
40	40	80	1 - N - A	Noturno
PROFESSOR(ES)			TITULAÇÃO	
ROSANE VERDEGAY DE BARROS			ESPECIALISTA	
COORDENADOR			TITULAÇÃO	
CIBELE ABDO RODELLA			ESPECIALISTA	

1) EMENTA DA DISCIPLINA NO CURSO:

Diferentes estilos do texto jornalístico impresso. Linguagem jornalística. Lead noticioso tradicional. Lead noticioso moderno. New journalism. Título, linha fina, texto-legenda e chamada. Definição de notícia e escolha dos fatos mais importantes. Técnicas de entrevista. Pirâmide invertida. Isenção jornalística

2) OBJETIVO DA DISCIPLINA NO CURSO:

Geral: Possibilitar ao aluno o conhecimento do processo de produção jornalística, desde a elaboração e execução da pauta, coleta de dados, seleção da informação e redação de texto.

Específicos:

Exercer a prática da produção jornalística;

Exercitar técnicas de pauta, entrevista e reportagem;

Exercitar a produção de textos jornalísticos;

Desenvolver projetos nos quais o aluno possa exercitar a prática efetiva do trabalho jornalístico.

3) JUSTIFICATIVA DA DISCIPLINA NO CURSO:

A prática efetiva da produção jornalística por meio do exercício das funções e atividades inerentes ao processo de captação e publicação da notícia é fundamental para que o aluno exercite e tenha contato com o dia-a-dia da profissão de jornalista.

4) PROGRAMA E CRONOGRAMA DE REALIZAÇÃO DA DISCIPLINA:

1º Bimestre	1ª aula – Apresentação do programa da disciplina e da bibliografia a ser usada no decorrer do ano. 2ª aula - A Notícia – Conceituação . 3ª aula – Entrega da cópia de uma notícia de jornal para a “desconstrução do texto informativo”. Fundamentação do texto jornalístico. 4ª aula – Conclusão da desconstrução do texto – itens vistos: lead, declarações e verbos declarativos (dicendi). Definição, emprego do verbo dicendi da forma correta, sem conferir caráter positivo ou negativo às declarações que o antecedem. Aplicação de pequenos exercícios com os alunos, entrevistando dois deles e colocando as declarações no quadro. 5ª aula – A elaboração da pauta. Conteúdo e discriminação dos itens de uma pauta. Importância do resumo do assunto a ser pautado, do roteiro com as informações relevantes da pauta para o repórter, da entrevista previamente marcada e dos endereços. Exercício de produção de pauta. Tema proposto: Os alunos têm de pautar uma “suite” de determinado assunto.
--------------------	---

	<p>6ª aula – Explicação da padronização com a qual os alunos vão trabalhar a produção de textos/pauta. Título. Critérios de elaboração e padronização</p> <p>7ª aula – Fontes de informação. Do entrevistado à pesquisa. A quem atribuir a informação. Entrega de dois modelos reais de pauta, elaborados por alunos de séries posteriores.</p> <p>8ª aula – A importância dispensada ao entrevistado, desde a correta grafia do nome até a forma de tratamento no texto, respeitando as particularidades de cada sexo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pronomes pessoais – em quais situações é recomendado o emprego de 1ª e 3ª pessoa (singular e plural). - Uso das siglas e terminologias jornalísticas. - Pronomes de tratamento - As “armadilhas” da língua. Exs: onde/aonde; despercebido/desapercebido; através/por meio de... <p>Exercícios de títulos</p> <p>9ª aula – Siglas e pronomes demonstrativos.</p> <p>10ª aula - Numerais.</p> <p>11ª aula – Prova</p>
2º Bimestre	<p>12ª aula – Proposta de novo texto informativo em bairros de Maringá. Divisão da sala em alunos-pauteiros e alunos-repórteres. Alunos-pauteiros discutem os temas que vão levantar para cobertura externa e entregam a relação ao professor</p> <p>13ª aula – Entrega das pautas elaboradas pelos alunos-pauteiros para correção. Sorteio das pautas feitas pelos alunos-pauteiros aos alunos-repórteres.</p> <p>14ª aula – Devolução das pautas para alunos-pauteiros que devem providenciar as correções e entregar aos alunos-repórteres. Legenda e texto-legenda, explicações técnicas. Retranca, tamanho, identificação da foto, crédito da foto, crédito do texto, direito autoral. Formato do texto (literário no caso do TL), TL horizontal ou TL lateral etc.</p> <p>15ª aula – Exercícios de texto-legenda. Distribuição de cópias de duas fotos para os alunos. Cada um deve produzir dois textos-legenda, tendo como informação apenas os elementos das fotos. Entrega dos textos elaborados pelos alunos-repórteres. Proposta de novo texto informativo. Novos alunos-pauteiros discutem o tema que vão levantar para a cobertura e entregam a relação ao professor.</p> <p>16ª aula – Entrega das pautas elaboradas pelos alunos-pauteiros para correção. Sorteio das pautas feitas pelos novos alunos-pauteiros aos novos alunos-repórteres.</p> <p>17ª aula – Devolução das pautas para alunos-pauteiros que devem providenciar as correções e entregar aos alunos-repórteres. Avaliação e discussão dos textos-legendas produzidos pelos alunos em aula anterior a partir das informações contidas apenas nas fotografias.</p> <p>18ª aula – Entrega das matérias feitas pelos alunos-repórteres do segundo grupo. Exercícios de avaliação de textos. O objetivo é testar, a partir da avaliação de uma página de jornal, a capacidade na identificação das formas corretas e incorretas de produção de títulos, leads, quantidade de textos por página, hierarquização das informações, fotos, legendas e texto-legendas, além de exercitar os empregos das técnicas de reportagem.</p> <p>15/06 - feriado</p> <p>19ª aula – Discussão da avaliação que os alunos fizeram das páginas de jornais. Apresentação dos problemas identificados nos textos preparados pelos alunos-repórteres que trabalharam na cobertura externa. Itens avaliados: pauta, título, lead, entrevista e conteúdo.</p> <p>20ª aula – Exibição do filme “O jornal”.</p> <p>21ª aula – Avaliação e discussão das etapas do processo jornalístico apresentadas no filme “o jornal”.</p>
3º Bimestre	<p>22ª aula – A grande reportagem – discussão de textos previamente lidos pelos alunos</p> <p>23ª aula – A grande reportagem – noção de aprofundamento das informações, pesquisa, relevância dos temas, tratamento das informações apuradas etc.</p> <p>24ª aula – Divisão da sala de aula em equipes para o trabalho de produção de reportagens. Escolha dos temas e subtemas, definição das atribuições de cada integrante da equipe. Esclarecimento das dúvidas sobre os textos produzidos para as grandes reportagens.</p> <p>25ª aula – Análise de revistas na sala de aula, com exemplos de como cada publicação trabalha uma reportagem: revistas Carta Capital, Info, Superinteressante, Ecclesia, Terra (turismo) etc.</p> <p>26ª aula – Entrega das reportagens para correção. Leitura e análise do texto “Mostre à fonte e imprima”, sobre algumas experiências de jornalistas que estão mostrando a reportagem ao entrevistado antes da sua publicação.</p> <p>27ª aula – A Entrevista – conceituação, importância e apresentação das técnicas da entrevista pingue-pongue, escolha do entrevistado, conhecimento sobre o entrevistado, etc. Entrega de texto sobre a entrevista e a entrevista pingue-pongue.</p> <p>28ª aula – Cada grupo de alunos-entrevistadores apresenta 3 prováveis nomes para serem</p>

	<p>entrevistados, que deverão receber aprovação prévia do professor. Um deles será o entrevistado. Entrega e análise de entrevistas pingue-pongue feitas pelo jornalista Daniel Piza.</p> <p>29ª aula – Devolução das reportagens corrigidas. Mantém-se as mesmas equipes para trabalharem na produção das entrevistas. Os alunos discutem os nomes dos prováveis entrevistados que serão trazidos à sala de aula para a entrevista. Os nomes terão que ser aprovados pelo professor.</p> <p>30ª aula – Alunos trazem os nomes dos entrevistados, já confirmados, e apresentam as datas em que serão feitos os contatos prévios – onde ocorrerá o levantamento de dados do entrevistado para a formulação do roteiro de perguntas.</p>
4º Bimestre	<p>31ª aula – Esclarecimento de dúvidas sobre as entrevistas que vão ocorrer durante o bimestre dentro da sala de aula, com a presença de entrevistados convidados. Ler a pauta de perguntas do primeiro grupo e corrigir as falhas</p> <p>32ª aula – Primeira entrevista pingue-pongue. Ler a pauta de perguntas do segundo grupo e corrigir as falhas</p> <p>33ª aula – Segunda entrevista pingue-pongue. Ler a pauta de perguntas do terceiro grupo e corrigir as falhas.</p> <p>34ª aula – Terceira entrevista pingue-pongue. Ler a pauta de perguntas do quarto grupo e corrigir as falhas.</p> <p>35ª aula – Quarta entrevista pingue-pongue. Ler a pauta de perguntas do quinto grupo e corrigir as falhas.</p> <p>36ª aula – Quinta entrevista pingue-pongue.</p> <p>37ª aula – Discussão com as equipes sobre as entrevistas. Erros e acertos - 1ª parte</p> <p>38ª aula – Discussão com as equipes sobre as entrevistas. Erros e acertos - 2ª parte</p> <p>39ª aula – Entrega das notas – revisão de conteúdo anual para a prova substitutiva</p> <p>40ª aula – Entrega das notas da substitutiva na secretaria.</p>

5) METODOLOGIA DE TRABALHO DO PROFESSOR NA DISCIPLINA:

1. Aulas expositivas, com auxílio de recursos audiovisuais;
 2. Aulas práticas de produção jornalística dentro e fora da instituição de ensino.
- OBS: No decorrer do ano letivo serão exibidos, discutidos e resenhados/criticados os seguintes filmes:
- Todos os Homens do Presidente (All the President's Men, EUA, 1976)
 - O Jornal – (The Paper, EUA, 1994)

6) AVALIAÇÃO E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA NO CURSO:

Prova teórica bimestral, escrita e individual, sobre o conteúdo programático;
 Produção de textos jornalísticos – notícias, reportagens e entrevistas – levando em conta o emprego das técnicas de jornalismo impresso.

Descrição da avaliação: No primeiro bimestre os alunos serão submetidos a prova teórica. Já a partir do segundo bimestre, até o final do ano letivo, a disciplina deverá trabalhar com a produção de textos. Aos alunos caberá indicar temas, realizar pequenas entrevistas individuais, reportagens e grandes entrevistas de grupo. A cada texto produzido individualmente será conferida nota de zero a dez. Já nos trabalhos coletivos será conferida nota máxima de 4,0 (quatro) ao grupo e 6,0 (seis) pela produção individual. A soma dessas duas avaliações corresponderá à nota final obtida pelo aluno no material produzido. Perdem parte da nota alunos que não participarem das atividades e/ou que não cumprirem a pauta previamente determinada para cada produção de material. A nota final do período resultará da média das notas obtidas sobre cada material produzido, seja ele individual ou coletivo.

7) BIBLIOGRAFIA BÁSICA DA DISCIPLINA NO CURSO:

Folha de Sao Paulo - Jornal. Manual geral de redação. Sao Paulo: Folha de Sao Paulo, 1987.
 LAGE, Nilson. A reportagem: teoria e técnica de entrevista e pesquisa jornalística. Rio de Janeiro: Record, 2001.
 MARTINS, Eduardo. Com todas as letras: o português simplificado. Sao Paulo: Moderna, c1999.
 SQUARISI, Dad; SALVADOR, Arlete. A arte de escrever bem: um guia para jornalistas e profissionais do texto. São Paulo: Contexto, 2005.

8) BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR DA DISCIPLINA NO CURSO:

. A arte da reportagem. Sao Paulo : Scritta, 1996.
Melo, Jose Marques de. A opiniao no jornalismo brasileiro. 2.ed. Petropolis : Vozes, 1994.
Avila, Rubens. Manual do entrevistado : radio, jornal, revista, televisao. Londrina : Lider,1990.
Kotscho, Ricardo. A pratica da reportagem. 3.ed. Sao Paulo : Atica, 1995.
Amaral, Luiz. Tecnica de jornal e periodico. 4.ed. Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro, 1987.
Dimenstein, Gilberto, 1957. A aventura da reportagem. 2.ed. Sao Paulo : Summus, 1990.
. Primeira pagina : Folha de Sao Paulo : uma viagem pela historia do Brasil e do mundo nas 215 mais importantes capas da Folha de 1921 a 1998. 4.ed. Sao Paulo : Publifolha, c1999.
Custodio, Jose de Arimathea Cordeiro. Manchetes jornalisticas : uma leitura genetico-estilistica. Londrina : UEL, 2000.
Squarisi, Dad. A arte de escrever bem : um guia para jornalistas e profissionais do texto. São Paulo : Contexto, 2005.
Abramo, Perseu. Padrões de manipulação na grande imprensa. São Paulo : Ed. Fundação Perseu Abramo,2004.

9) PERIÓDICOS QUE PODEM SER CONSULTADOS PARA A DISCIPLINA NO CURSO:

ALMANAQUE ABRIL, Brasil e Mundo
Revistas "Veja"; "IstoÉ", "Carta Capital" , "Época" etc
Jornal laboratório eletrônico "Matéria Prima" - www.jornalmateriaprima.jex.com.br
Jornal "Folha de S. Paulo" – versão eletrônica – www.folha.uol.com.br
Jornal "O Diário do Norte do Paraná" – www.odiariomaringa.com.br
Portal "Universo Online" – www.uol.com.br
Portal "Terra" – www.terra.com.br
"Observatório da Imprensa" - <http://observatorio.ultimosegundo.ig.com.br/>
Portal "Comunique-se" – www.comunique-se.com.br

Assinatura do Coordenador Responsável



CESUMAR - CENTRO UNIVERSITÁRIO DE MARINGÁ

PLANO DE ENSINO			CURRÍCULO 2007	SÉRIE / ANO 2.Série / 2009
CURSO	JORNALISMO			
DISCIPLINA	TÉCNICA DE REPORTAGEM			
CARGA HORÁRIA - (h)				
TEÓRICA	PRÁTICA	TOTAL	TURMA	PERÍODO
20	140	160	2 - N - A	Noturno
PROFESSOR(ES)			TITULAÇÃO	
ROSANE VERDEGAY DE BARROS			GRADUADO	
COORDENADOR			TITULAÇÃO	
CIBELE ABDO RODELLA			ESPECIALISTA	

1) EMENTA DA DISCIPLINA NO CURSO:

Reportagem: investigação e interpretação. Pauta. Chefia de reportagem. Realização de entrevistas. Fontes de pesquisa. Critérios de avaliação de veracidade. O comentário jornalístico. Produção de reportagens.

2) OBJETIVO DA DISCIPLINA NO CURSO:

Geral: Preparar o aluno para o exercício da profissão de jornalista, atuando nas várias funções previstas pela regulamentação profissional.

Específico: Produzir e editar textos para jornais impressos, suplementos, revistas e meio eletrônico.

3) JUSTIFICATIVA DA DISCIPLINA NO CURSO:

O aprendizado das técnicas de reportagem, entrevista e pesquisa jornalística prepara o aluno para o desempenho das tarefas práticas nas disciplinas de conteúdo técnico do curso, além de estimular e incentivar o desenvolvimento da visão crítica diante dos fatos, desde a coleta de informações até o texto final.

4) PROGRAMA E CRONOGRAMA DE REALIZAÇÃO DA DISCIPLINA:

1º Bimestre	8 edições do jornal Matéria Prima
2º Bimestre	8 edições do jornal Matéria Prima
3º Bimestre	8 edições do jornal Matéria Prima
4º Bimestre	8 edições do jornal Matéria Prima

5) METODOLOGIA DE TRABALHO DO PROFESSOR NA DISCIPLINA:

1. Aulas expositivas, com auxílio de recursos audiovisuais;
2. Aulas práticas na Sala de Redação do curso;
3. Desenvolvimento e execução de projeto editorial.

OBS: No decorrer do ano letivo poderão ser exibidos, discutidos e resenhados/criticados os seguintes filmes:

- O dossiê de Odessa (The Odessa File, EUA, 1974)
- Ausência de malícia (Absence of Malice, EUA, 1981)
- A síndrome da China (EUA, 1981)

6) AVALIAÇÃO E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA NO CURSO:

DESCRIÇÃO DA AVALIAÇÃO:

Durante todo o ano os alunos da disciplina farão entre 28 a 32 edições do jornal eletrônico Matéria Prima e uma edição extra de avaliação do trabalho desenvolvido. O 2º ano de Jornalismo é dividido em duas ou três equipes (dependendo da quantidade de alunos). Cada equipe será responsável por metade das edições do jornal. A cada semana (salvo exceções motivadas pelo calendário do ano letivo) uma edição nova é publicada na internet, alternando a publicação por equipe. O jornal Matéria Prima traz as seções "Capa (chamadas de primeira página, expediente)", "Editorial descritivo", "Opinião (artigo de opinião, crônica, crítica e, eventualmente, comentário)", "Reportagem", "Entrevista (formato pingue-pongue)" e "Geral (textos informativos não factuais)". A avaliação é individual e cada aluno envolvido na edição receberá como nota máxima 10 (dez) e mínima 0 (zero) ponto. Os itens avaliados para cada função serão: pauta, título, lead, fontes, legenda, erros e conteúdo. Fica com nota zero e com faltas o aluno que não produzir para a edição a qual está escalado. Ao final do bimestre, para obter a média, soma-se as notas e divide-se pelo total de edições de responsabilidade do aluno naquele período.

ITENS QUE VÃO ACARRETER PERDA DE NOTA NO DECORRER DA AVALIAÇÃO:

Atraso na entrega de qualquer uma das etapas do material. Neste caso, haverá perda integral da nota do item faltoso.

Caso o aluno não providencie as complementações necessárias à circulação do conteúdo do jornal Matéria Prima (solicitadas pelo titular da disciplina), acarretando a não-circulação de texto, haverá perda total da nota.

Por se tratar de avaliação a não entrega de dois textos, independentemente da edição, por um mesmo aluno acarretará na perda da nota integral do bimestre em que o referido aluno deixar de entregar o segundo texto.

7) BIBLIOGRAFIA BÁSICA DA DISCIPLINA NO CURSO:

Pena, Felipe. Teoria do jornalismo. São Paulo : Contexto, 2005.

Squarisi, Dad. A arte de escrever bem : um guia para jornalistas e profissionais do texto. São Paulo : Contexto, 2005.

Lage, Nilson. A reportagem: teoria e técnica de entrevista e pesquisa jornalística. Rio de Janeiro : Record, 2001.

Manual de redação :Folha de Sao Paulo. Sao Paulo : Publifolha, 2001.

Martins, Eduardo, 1939. Com todas as letras : o portugues simplificado. Sao Paulo : Moderna, c1999.

8) BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR DA DISCIPLINA NO CURSO:

Bahia, Juarez. Jornal, historia e tecnica. 4.ed. rev. e aum. Sao Paulo : Atica, 1990.

Beltrao, Luiz. Subsídios para uma teoria da comunicação de massa. Sao Paulo : Summus, 1986.

Amaral, Luiz. Técnica de jornal e periodico. 4.ed. Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro, 1987.

9) PERIÓDICOS QUE PODEM SER CONSULTADOS PARA A DISCIPLINA NO CURSO:

ALMANAQUE ABRIL, Brasil e Mundo

Revistas "Veja"; "IstoÉ", "Carta Capital", "Época" etc

Jornal laboratório eletrônico "Matéria Prima" - www.jornalmateriaprima.jex.com.br

Jornal "Folha de S. Paulo" – versão eletrônica – www.folha.uol.com.br

Portal "Universo Online" – www.uol.com.br

Portal "Terra" – www.terra.com.br

"Observatório da Imprensa" - <http://observatorio.ultimosegundo.ig.com.br/>

Portal "Comunique-se" – www.comunique-se.com.br

Jornal "O Diário do Norte do Paraná" – versão eletrônica – www.odiariomaringa.com.br

Assinatura do Coordenador Responsável

Jornal Laboratório “Matéria Prima”

Projeto aplicado à disciplina Técnica
de Reportagem,
do 2º ano de Comunicação
Social (jornalismo) do Centro Universitário
de Maringá (Cesumar).
Orientação: Rosane Verdegay de Barros

**Maringá – Paraná
2009**

Jornal Laboratório “Matéria Prima”

1- Proposta didática

O jornal eletrônico semanário “Matéria Prima” é feito pelos alunos do 2º ano de Jornalismo do Centro Universitário de Maringá (Cesumar) sob a orientação da professora da disciplina Técnica de Reportagem. O jornal faz parte da atividade curricular do curso de Comunicação Social – habilitação em jornalismo – e nele os alunos precisam cumprir várias funções pertinentes à profissão (editor, editorialista, articulista, repórter, entrevistador, cronista, crítico e eventualmente fotógrafo). Os alunos são avaliados na disciplina pelo desempenho nessas atividades. Em 2008, os alunos envolvidos com o “Matéria Prima” produziram 28 edições do jornal, distribuídas aos leitores por meio eletrônico (e-mail no formato newsletter) e acessadas a partir de links - que correspondem às chamadas de capa – ao site que hospeda tanto a edição atual como as anteriores. Apesar de eletrônico, o jornal mantém características do meio impresso (textos mais longos e aprofundados para reportagem e entrevista pingue-pongue, padronização e utilização de recursos editoriais, como chapéu, linha-fina, legendas etc).

A experiência do jornal “Matéria Prima” tem demonstrado que o interesse maior dos alunos não é a obtenção de nota, e sim a oportunidade de mostrar a produção jornalística a leitores de dentro e, principalmente, de fora da instituição de ensino. Uma vez que o estágio no curso é proibido por lei, o “Matéria Prima”, mantendo-se como um semanário, torna possível o contato

do estudante de jornalismo com um pouco do que será a sua vida profissional quando estiver exercendo a profissão.

O jornal permite que os leitores enviem críticas e/ou sugestões sobre os textos ali publicados, possibilitando aos alunos o *feedback* do trabalho realizado no curso além dos limites da instituição. Atualmente o "Matéria Prima" remete as chamadas de capa a cerca de 2.500 endereços eletrônicos cadastrados de várias partes do Paraná, do Brasil e até mesmo de outros países. Entre os e-mails estão os de jornalistas, estudantes, ex-alunos, professores, entre outros profissionais. A proposta do jornal "Matéria Prima" é trabalhar todos os gêneros jornalísticos, que vão do simples texto informativo, representado por matérias feitas, a cada edição, em um bairro diferente da cidade, reportagem e entrevista pingue-pongue, artigos de opinião, editoriais, críticas e crônicas.

1.1 descrição da avaliação

Durante todo o ano os alunos da disciplina fizeram 28 edições do jornal eletrônico "Matéria Prima" e duas edições extras nas quais os próprios alunos avaliam os resultados do trabalho desenvolvido. O 2º ano de Jornalismo foi dividido em duas equipes (a e b). Cada equipe foi responsável por metade das edições do jornal. A cada semana (salvo exceções motivadas pelo calendário do ano letivo) uma edição nova é publicada na internet, alternando a publicação por equipe. **A avaliação é individual** e cada aluno envolvido na edição receberá como nota máxima 10 (dez) e mínima 0 (zero) ponto. Os itens avaliados para cada função foram: pauta, título, lead, fontes, legenda, erros, conteúdo, cumprimento de prazos. Fica com nota zero o aluno que não produzir para a edição a qual está escalado. Ao final do bimestre, para obter a média, somam-se todas as notas e dividem-se pelo total de textos produzidos pelo aluno naquele período.

A seguir, modelo do impresso preenchido a cada edição com a nota máxima atribuída ao aluno, por item, de acordo com o gênero jornalístico produzido:

Notas da XXX edição do jornal Matéria Prima – Equipe XX

Entrevista/reportagem/bairros

Aluno	Pauta	Título	Linha-fina/Lead	Fontes	Imagem/Legenda	Erros	Conteúdo	Total
XXX								
XXX								
XXX								
XXX								
XXX								
XXX								
XXX								
XXX								

Valor de cada item

Pauta: 2,0 (fraca: até 0,5; média: 0,6 a 1,0; boa: 1,4 a 1,5; ótima: 1,6 a 2,0)

Título: 1,6 (fraco: até 0,4; médio: 0,5 a 0,8; bom: 0,9 a 1,2; ótimo: 1,3 a 1,6)

Linha-fina/Lead: 1,0 (fraco: até 0,2; médio: 0,3 a 0,5; bom: 0,6 a 0,7; ótimo: 0,8 a 1,0)

Fontes/Entrevista: até 0,6

Imagem/crédito/Legenda: até 0,6 (imagem, 0,2; crédito, 0,2; legenda, 0,2)

Erros (gramatical, concordância): até 1,2 (- 0,2 por erro)

Conteúdo: fraco (até 0,8); médio (0,9 a 1,5); bom (1,6 a 2,3); ótimo (2,4 a 3,0)

Artigo de opinião/Crítica/Crônica

Aluno	Tema	Título	Linha fina	Abertura	Argumento	Conclusão	Ilustração	Erros	Total
XXX									
XXX									
XXX									

Valor de cada item

Tema: 2,0 (fraca: até 0,5; média: 0,6 a 1,0; boa: 1,1 a 1,5; ótima: 1,6 a 2,0)

Título: 1,6 (fraco: até 0,4; médio: 0,5 a 0,8; bom: 0,9 a 1,2; ótimo: 1,3 a 1,6)

Linha-fina: 0,8 (fraco: até 0,2; médio: 0,3 a 0,4; bom: 0,5 a 0,6; ótimo: 0,7 a 0,8)

Abertura: 1,0 (fraco: até 0,2; médio: 0,3 a 0,5; bom: 0,6 a 0,7; ótimo: 0,8 a 1,0)

Argumentação/desenvolvimento: 1,0 (fraco: até 0,2; médio: 0,3 a 0,5; bom: 0,6 a 0,7; ótimo: 0,8 a 1,0)

Conclusão/proposta: 1,0 (fraco: até 0,2; médio: 0,3 a 0,5; bom: 0,6 a 0,7; ótimo: 0,8 a 1,0)

Ilustração ou imagem/crédito: até 0,6 (imagem, 0,3; crédito, 0,3)

Erros: até 2,0 (-0,2 por erro)

Edição

Aluno	Organização	Artigo de opinião	Fechamento	Prazo	Total
XXX					

Valor de cada item

Organização: até 2,0

Editorial descritivo: até 5,0

Fechamento: até 2,0

Prazo: até 1,0

1.2 Itens que vão acarretar perda de nota no decorrer da avaliação

Atraso na entrega de qualquer uma das etapas do material. Neste caso, haverá perda integral da nota do item faltoso.

Caso o aluno não providencie as complementações necessárias à circulação do conteúdo do jornal Matéria Prima (solicitadas pelo professor das disciplinas), acarretando a não-circulação de texto, haverá perda total da nota.

Por se tratar de avaliação a não-entrega de dois textos, independentemente da edição, por um mesmo aluno acarreta na perda da nota integral do bimestre em que o referido aluno deixar de entregar o segundo texto.

2- Conteúdo

O jornal "Matéria Prima" busca envolver os alunos na cobertura e análise de todos os temas que afetem diretamente o seu dia-a-dia e tenham relação

com sua cidade, Estado ou país, observando a aplicação da técnica jornalística e, ao mesmo tempo, a criticidade e o compromisso social. A seção "Bairros", introduzida a partir de 2008, tem o objetivo de treinar o olhar dos alunos sobre pessoas ou situações que possam render boas pautas e dar visibilidade a assuntos poucos explorados pela mídia local. Acredita-se que, dessa forma, os futuros profissionais se familiarizem mais rapidamente com particularidades da cobertura que envolve esse setor. Da mesma forma, ao se definir campos de atuação para cobertura jornalística informativa, foram priorizadas áreas como agropecuária, meio ambiente, educação, cultura, esporte etc. Personalidades de Maringá e região (eventualmente outras de fora do Estado, em passagem pela cidade) que contribuíram, ou ainda contribuem, com a sociedade nos seus mais variados segmentos têm seu perfil e atuação apresentados por meio de entrevista pingue-pongue. A reportagem busca retratar, com aprofundamento, temas de interesse geral. A crítica, baseada no aprendizado dos alunos sobre a ética e boa aplicação da técnica jornalística, é o único texto que não traz a identificação do autor. Trata-se de conteúdo que expressa a opinião do grupo, voltado exclusivamente à análise do comportamento da imprensa (impresso, TV, rádio e internet) diante dos vários processos que originam a cobertura jornalística. Os recursos literários permitidos à crônica têm, no "Matéria Prima", o objetivo de apurar o discurso jornalístico, estimulando o futuro profissional ao domínio da língua nas suas mais variadas construções: diálogos, narrativas diretas ou indiretas, discursos eloquentes, fragmentos entre outros. Os editoriais se apresentam sob dois formatos: descritivo (um resumo da edição, típico dos editoriais de revista) e de opinião (propondo argumentos para discussão de temas de relevância social). O comentário se baseia na visão particular, não menos importante, que o aluno tem sobre determinados assuntos – nesse gênero a avaliação concentra-se mais na capacidade de observação dos fatos, feita pelo autor.

3- Detalhamento e participação dos alunos no processo de produção do jornal

As funções para as edições do jornal Matéria Prima estão assim definidas:

1- **Editor**: Cabe ao aluno-editor, além de preparar o editorial descritivo, colocar todos os textos (já editados, em sala de aula, pela professora titular da disciplina) em um único arquivo, cujo nome corresponde ao número da edição. Esse mesmo nome deve constar na identificação do CD (ou disquete) da edição. O editor deve, ainda, preparar o relatório da edição, no qual devem constar os nomes e as funções desempenhadas por todos os integrantes da equipe; os problemas enfrentados durante a produção da edição; os nomes das pessoas que não desempenharam suas funções etc. Deve entregar todo o material (textos, fotos e pautas), originais e CDs (ou disquetes) devidamente identificados, dentro de uma pasta - também devidamente identificada - ao professor, na data estabelecida no calendário.

2- **Editorialista** – Um aluno fica encarregado de produzir o editorial opinativo da edição (texto de, no mínimo, 30 linhas).

3- **Cronista** – Um aluno fica encarregado de produzir a crônica da edição (texto de, no mínimo 30 linhas).

4- **Crítico** – Um aluno fica encarregado de produzir a crítica da edição (texto de, no mínimo, 30 linhas).

5- **Repórter bairros** – Três ou quatro alunos-repórteres ficam encarregados de produzir esses textos, não factuais. (textos de, no mínimo, 30 linhas, duas fontes no mínimo e uma foto cada).

6- Repórter específico: A reportagem deve, impreterivelmente, vários entrevistados, distribuídos por dois textos. O assunto deve ser tratado de forma aprofundada. Não é aceito, em hipótese alguma, texto com apenas uma fonte. As regras para pauta e fotos são as mesmas aplicadas aos repórteres (texto de, no mínimo, 50 linhas. Pode ser quebrado em box, mas o texto principal sempre deve ser maior).

7- Entrevistador: A entrevista, no formato pingue-pongue, deve conter um texto de abertura que apresente bem o entrevistado e resuma alguns pontos da entrevista. As regras para pauta e fotos são as mesmas aplicadas aos repórteres. Mínimo de 10 perguntas.

Observação:

- As fotos podem ser produzidas pelos próprios repórteres. Caso sejam retiradas da internet, revistas ou similares, a fonte deve ser citada, respeitando-se o *copyright*. Não são aceitas fotografias publicadas em jornal, exceto casos em que haja autorização expressa do veículo.
- Todos os textos da edição deverão ter linha fina.
- Todos os textos da edição (exceto o editorial descritivo) deverão ser produzidos a partir de pauta. Para editorial opinativo, crítica e crônica, o tema é proposto em um resumo entre 5 e 7 linhas. Os demais serão padrão: nome do autor/data/assunto/resumo/roteiro/contatos e endereços.

3.1 Padronização gráfica e editorial

Fonte: **Arial**

Corpo: **12**

Entrelinhado **1,5**

Alinhamento: **à esquerda**

Títulos: **Arial 18**

Linha fina: Arial 12, itálico

Tamanho de título

1 linha - entre 36 e 40 toques

2 linhas - entre 21 e 24 toques cada linha

3 linhas – entre 14 e 17 toques cada linha

Tamanho de linha fina

Uma linha entre 100 e 120 toques

Tamanho de legenda

Uma linha entre 55 e 60 toques

Observação:

Cada repórter ou colunista (vale também para quem está produzindo a reportagem e a entrevista) ficará responsável por produzir as legendas de todas as fotos que serão usadas no seu texto, bem como dar o crédito do fotógrafo e retrancar a foto conforme padrão já estabelecido nas edições anteriores.

Exemplo:

Reportagem - rep.1, rep.2... Entrevista - ent.1, ent.2... Saúde - sau. 1...
Moda - mod. 1 etc

Tanto as retrancas como legendas e créditos deverão estar junto com os respectivos textos produzidos por cada um dos integrantes da equipe.

A seguir os quadros de funções estabelecidos para os alunos do 2º ano de Comunicação Social - habilitação em jornalismo, no primeir semestre de 2009.

4- Formas de acesso ao jornal "Matéria Prima"

Por e-mail: newsletter com as "chamadas de capa" da edição, encaminhadas diretamente aos leitores pelo sistema de mailing. Cadastro com cerca de 2.000 endereços eletrônicos.

Site: www.jornalmateriaprima.com.br

Link publicado no site da instituição de origem:

<http://cesumar.br/comunicacao/index.php>

5- Anexo

Cronogramas de correção e publicação das edições do jornal "Matéria Prima" durante o ano de 2009

Cronograma do jornal Matéria Prima – 1º semestre –
Disciplina: Técnica de Reportagem

MARÇO	
25/03 (A)	Entrega das pautas da 264ª edição
26/03 (A)	Devolução das pautas
29/03	domingo
ABRIL	
01/04 (B)	Entrega das pautas da 265ª edição
01/04 (A)	1ª correção: artigo/crônica/crítica/entrevista/reportagem
02/04 (A)	2ª correção: textos bairro
02/04 (B)	Devolução das pautas da 265ª edição
05/04	domingo
08/04 (A)	Entrega da 264ª edição/Entrega das pautas da 266ª edição
08/04 (B)	1ª correção: artigo/crônica/crítica/entrevista/reportagem
09/04 (B)	2ª correção: textos/bairro
09/04 (A)	Devolução das pautas da 266ª edição
12/04	domingo
14/04	264ª edição no ar
15/04 (B)	Entrega da 265ª edição/Entrega das pautas da 267ª edição
15/04 (A)	1ª correção: artigo/crônica/crítica/entrevista/reportagem
16/04 (A)	2ª correção: textos/bairro
16/04 (B)	Devolução das pautas da 267ª edição
19/04	domingo
21/04	265ª edição no ar
22/04 (A)	Entrega da 266ª edição/ Entrega das pautas da 268ª edição
22/04 (B)	1ª correção: artigo/crônica/crítica/entrevista/reportagem
23/04 (B)	2ª correção: textos/bairro
23/04 (A)	Devolução das pautas da 268ª edição
26/04	domingo
28/04	266ª edição no ar
29/04 (B)	Entrega da 267ª edição/ Entrega das pautas da 269ª edição
29/04 (A)	1ª correção: artigo/crônica/crítica/entrevista/reportagem
30/04 (A)	2ª correção: textos/bairro
30/04 (B)	Devolução das pautas da 269ª edição
MAIO	
03/05	domingo
05/05	267ª edição no ar
06/05 (A)	Entrega da 268ª edição/ Entrega das pautas da 270ª edição
06/05 (B)	1ª correção: artigo/crônica/crítica/entrevista/reportagem
07/05 (B)	2ª correção: textos/bairro

07/05 (A)	Devolução das pautas da 270ª edição
10/05	domingo
2º BIMESTRE	
12/05	268ª edição no ar
13/05 (B)	Entrega da 269ª edição/Entrega das pautas da 271ª edição
13/05 (A)	1ª correção: artigo/crônica/crítica/entrevista/reportagem
14/05 (A)	2ª correção: textos/bairro
14/05 (B)	Devolução das pautas da 271ª edição
17/05	domingo
19/05	269ª edição no ar
20/05 (A)	Entrega da 270ª edição/ Entrega das pautas da 272ª edição
20/05 (B)	1ª correção: artigo/crônica/crítica/entrevista/reportagem
21/05 (B)	2ª correção: textos/bairro
21/05 (A)	Devolução das pautas da 272ª edição
24/05	domingo
26/05	270ª edição no ar
27/05 (B)	Entrega da 271ª edição/Entrega das pautas da 273ª edição
27/05 (A)	1ª correção: artigo/crônica/crítica/entrevista/reportagem
28/05 (A)	2ª correção: textos/bairro
28/05 (B)	Devolução das pautas da 273ª edição
31/06	domingo
JUNHO	
02/06	271ª edição no ar
03/06 (A)	Entrega da 272ª edição/ Entrega das pautas da 274ª edição
03/06 (B)	1ª correção: artigo/crônica/crítica/entrevista/reportagem
04/06 (B)	2ª correção: textos/bairro
04/06 (A)	Devolução das pautas da 274ª edição
07/06	domingo
09/06	272ª edição no ar
10/06 (B)	Entrega da 273ª edição/
11/06	FERIADO
14/06	domingo
16/06	273ª edição no ar
17/06 (B)	Entrega das pautas da 275ª edição
17/06 (A)	1ª correção: artigo/crônica/crítica/entrevista/reportagem
18/06 (A)	2ª correção: textos/bairro
18/06 (B)	Devolução das pautas da 275ª edição
21/06	domingo
23/06	Sem edição por causa do feriado
24/06 (A)	Entrega da 274ª edição/
24/06 (B)	1ª correção: artigo/crônica/crítica/entrevista/reportagem
25/06 (B)	2ª correção: textos/bairro
25/06 (A)	-
28/06	domingo
30/06	274ª edição no ar
JULHO	
01/07 (B)	Entrega da 275ª edição
01/07	AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO DO 1º SEMESTRE
02/07	AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO DO 1º SEMESTRE
05/07	domingo
07/07	275ª edição no ar

Cronograma do jornal Matéria Prima – 2º semestre –

Disciplina: Técnica de Reportagem

JULHO	
22/07 (A)	Entrega das pautas da 276ª edição
23/07 (A)	Devolução das pautas
26/07	domingo
29/07 (B)	Entrega das pautas da 277ª edição
29/07 (A)	1ª correção: artigo/crônica/crítica/entrevista/reportagem
30/07 (A)	2ª correção: textos bairro
30/07 (B)	Devolução das pautas da 277ª edição
AGOSTO	
02/08	domingo
05/08 (A)	Entrega da 276ª edição/Entrega das pautas da 278ª edição
05/08 (B)	1ª correção: artigo/crônica/crítica/entrevista/reportagem
06/08 (B)	2ª correção: textos/bairro
06/08 (A)	Devolução das pautas da 278ª edição
09/08	domingo
11/08	276ª edição no ar
12/08 (B)	Entrega da 277ª edição/Entrega das pautas da 279ª edição
12/08 (A)	1ª correção: artigo/crônica/crítica/entrevista/reportagem
13/08 (A)	2ª correção: textos/bairro
13/08 (B)	Devolução das pautas da 279ª edição
16/08	domingo
18/08	277ª edição no ar
19/08 (A)	Entrega da 278ª edição/Entrega das pautas da 280ª edição
19/08 (B)	1ª correção: artigo/crônica/crítica/entrevista/reportagem
20/08 (B)	2ª correção: textos/bairro
20/08 (A)	Devolução das pautas da 280ª edição
23/08	domingo
SETEMBRO	
01/09	278ª edição no ar
02/09 (B)	Entrega da 279ª edição/ Entrega das pautas da 281ª edição
02/09 (A)	1ª correção: artigo/crônica/crítica/entrevista/reportagem
03/09 (A)	2ª correção: textos/bairro
03/09 (B)	Devolução das pautas da 281ª edição
06/09	domingo
08/09	279ª edição no ar
09/09 (A)	Entrega da 280ª edição/ Entrega das pautas da 282ª edição
09/09 (B)	1ª correção: artigo/crônica/crítica/entrevista/reportagem
10/09 (B)	2ª correção: textos/bairro
10/09 (A)	Devolução das pautas da 282ª edição
13/09	domingo
15/09	280ª edição no ar
16/09 (B)	Entrega da 281ª edição/Entrega das pautas da 283ª edição
16/09 (A)	1ª correção: artigo/crônica/crítica/entrevista/reportagem
17/09 (A)	2ª correção: textos/bairro
17/09 (B)	Devolução das pautas da 283ª edição
20/09	domingo
22/09	281ª edição no ar
23/09 (A)	Entrega da 282ª edição/ Entrega das pautas da 284ª edição
23/09 (B)	1ª correção: artigo/crônica/crítica/entrevista/reportagem
24/09 (B)	2ª correção: textos/bairro
24/09 (A)	Devolução das pautas da 284ª edição
27/09	domingo
29/09	282ª edição no ar
30/09 (B)	Entrega da 283ª edição/Entrega das pautas da 285ª edição
30/09 (A)	1ª correção: artigo/crônica/crítica/entrevista/reportagem
OUTUBRO	
01/10 (A)	2ª correção: textos/bairro
01/10 (B)	Devolução das pautas da 285ª edição
04/10	domingo
06/10	283ª edição no ar
4º BIMESTRE	
07/10 (A)	Entrega da 284ª edição/ Entrega das pautas da 286ª edição
07/10 (B)	1ª correção: artigo/crônica/crítica/entrevista/reportagem
08/10 (B)	2ª correção: textos/bairro
08/10 (A)	Devolução das pautas da 286ª edição
11/10	domingo
13/10	284ª edição no ar
14/10 (B)	Entrega da 285ª edição/Entrega das pautas da 287ª edição
14/10 (A)	1ª correção: artigo/crônica/crítica/entrevista/reportagem
15/10 (A)	2ª correção: textos/bairro
15/10 (B)	Devolução das pautas da 287ª edição

18/10	domingo
20/10	285ª edição no ar
21/10 (A)	Entrega da 286ª edição/Entrega das pautas da 288ª edição
21/10 (B)	1ª correção: artigo/crônica/crítica/entrevista/reportagem
22/10 (B)	2ª correção: textos/bairro
22/10 (A)	Devolução das pautas da 288ª edição
25/10	domingo
27/10	286ª edição no ar
28/10 (B)	Entrega da 287ª edição/Entrega das pautas da 289ª edição
28/10 (A)	1ª correção: artigo/crônica/crítica/entrevista/reportagem
29/10 (A)	2ª correção: textos/bairro
29/10 (B)	Devolução das pautas da 289ª edição
NOVEMBRO	
01/11	domingo
03/11	287ª edição no ar
04/11 (A)	Semana de comunicação
04/11 (B)	Semana de comunicação
05/11 (B)	Entrega da 288ª edição/Semana de comunicação
05/11 (A)	Semana de comunicação
08/11	domingo
10/11	288ª edição no ar
11/11 (A)	Entrega das pautas da 290ª edição
11/11 (B)	1ª correção: artigo/crônica/crítica/entrevista/reportagem
12/11 (B)	2ª correção: textos/bairro
12/11 (A)	Devolução das pautas da 290ª edição
15/11	domingo
17/11	Sem edição
18/11 (B)	Entrega da 289ª edição/ Entrega das pautas da 291ª edição
18/11 (A)	1ª correção: artigo/crônica/crítica/entrevista/reportagem
19/11 (A)	2ª correção: textos/bairro
19/11 (B)	Devolução das pautas da 291ª edição
22/11	domingo
24/11	289ª edição no ar
25/11 (A)	Entrega da 290ª edição/ Entrega das pautas da 291ª edição
25/11 (B)	1ª correção: artigo/crônica/crítica/entrevista/reportagem
26/11 (B)	2ª correção: textos/bairro
26/11 (A)	Devolução das pautas da 291ª edição
29/11	domingo
DEZEMBRO	
01/12	290ª edição no ar
02/12 (B)	Entrega da 291ª edição/
02/12 (A)	1ª correção: artigo/crônica/crítica/entrevista/reportagem
03/12 (A)	2ª correção: textos/bairro
03/12	-
06/12	domingo
08/12	291ª edição no ar
09/12 (A B)	AVALIAÇÃO DAS EDIÇÕES
10/12 (A B)	AVALIAÇÃO DAS EDIÇÕES

Estrutura e padronização do jornal MATÉRIA PRIMA – 2009

As funções para as edições do jornal **Matéria Prima** estão assim definidas:

8- **Edição:** Cabe ao editor, além de preparar o **editorial descritivo**, colocar todos os textos corrigidos, um abaixo do outro, em um único arquivo, cujo nome é o número da edição (ex: **264ª edição**). Esse mesmo nome deve constar na identificação do CD da edição (ex: editor: fulano de tal/264ª edição). Deve copiar, para esse mesmo CD todo o material que lhe foi entregue nos CDs pertencentes a cada aluno do grupo (textos corrigidos e fotos). O editor deve, ainda, preparar o relatório da edição, no qual devem constar os nomes e as funções desempenhadas por todos os integrantes da equipe; os problemas enfrentados durante a produção da edição; os nomes das pessoas que não desempenharam suas funções etc. Deve entregar todos os originais (textos, pautas e CDs), devidamente identificados, dentro de uma pasta – também devidamente identificada (ex: editor: fulano de tal/264ª edição) – ao professor, na data estabelecida no calendário.

Retranca do editorial descritivo DES

Tamanho: variável.

Ilustração (horizontal) – obrigatória e sem legenda

9- **Artigo de opinião** – Um repórter ficará encarregado de produzir o artigo de opinião da edição (texto de 30 linhas). O artigo de opinião busca, como ponto de partida, a reflexão sobre um fato ou acontecimento de grande relevância social (local, estadual ou nacional) ou, ainda, ligada a temas de interesse coletivo, como saúde, educação, política, economia, cidadania etc.

Retranca do texto: ART

Tamanho: 30 linhas

Ilustração (horizontal)- obrigatória e sem legenda

10- **Crônica** – Um repórter ficará encarregado de produzir a crônica da edição (texto de 30 linhas). Os temas das crônicas terão de estar ligados a fatos do cotidiano; literárias só serão aceitas paralelamente, fora do esquema de lançamento de notas. O lead de notícia que originou a crônica deve abrir o texto, mas não deve ser contado no total de linhas.

Retranca do texto: CRO

Tamanho: 30 linhas

Ilustração (horizontal)- obrigatória e sem legenda

11- **Crítica** – Um repórter ficará encarregado de produzir a crítica da edição (texto de 30 linhas). O jornal **Matéria Prima** produz apenas **crítica de mídia**, a partir de análise de conteúdo de determinado meio de comunicação (seja local, estadual ou nacional), com o objetivo de contribuir para o aperfeiçoamento da imprensa.

Retranca do texto: CRI

Tamanho: 30 linhas

Ilustração (horizontal) – obrigatória, com legenda

12- **Bairro** (esporte, educação, cultura, meio ambiente, agronegócio, saúde, economia, ciência, tecnologia, comunidade etc). Textos de 30 linhas, dois profissionais entrevistados no mínimo, um personagem, no mínimo, e uma foto cada. Os repórteres encarregados de produzir esses textos devem ter em mente duas condições básicas: a periodicidade do **MP** e o ineditismo da informação. Por ser um semanário, o **Matéria Prima** não pode trabalhar assuntos factuais, que podem ficar velhos mesmo antes de serem publicados – a menos que haja desdobramentos e que seja constatado que a imprensa, de um modo geral, não buscou o mesmo ângulo da informação. Nesse sentido, o que se busca no noticiário geral do **MP** é justamente o ineditismo ou um “novo olhar” sobre assuntos bastante desgastados pela mídia.

13- **Reportagem**: Dois textos, de 30 linhas cada, e apenas uma foto. O texto de abertura deve buscar, sempre, o esclarecimento do leitor sobre o tema a ser abordado. Mínimo de duas fontes profissionais. O segundo texto deve trazer, no mínimo, dois personagens que, de certa forma, estão envolvidos com o tema. O assunto deve ser tratado de forma **aprofundada**. Não será aceito, em hipótese alguma, texto com apenas uma fonte. Por serem textos integrados, deve-se tomar todo o cuidado para que não haja informações repetidas ou contraditórias. Pelo caráter investigativo e de aprofundamento do tema, poderá haver exceções para mais retrancas ou textos maiores, desde que previamente combinados com o professor.

Retranca dos textos: REP-a e REP-b

Tamanho: 30 linhas cada texto

Fotografia (horizontal) – obrigatória, com legenda

14- **Entrevista**: A entrevista, no formato pingue-pongue, deve conter um texto de abertura que apresente bem o entrevistado e resuma os principais pontos de sua entrevista. As regras para pauta e fotos são as mesmas aplicadas aos textos gerais. O repórter deve selecionar para publicação as cinco melhores respostas entre todas as perguntas que fizer ao entrevistado. Vale lembrar que o entrevistado de uma pingue-pongue deve ter perfil para tal, por algo muito importante que fez ou pelo que é. Anônimos não se encaixam neste gênero, exceto se tiverem realizado algo de muita relevância para a sociedade.

Retranca do texto: ENT

Tamanho: Abertura 15 linhas; 5 perguntas com as respectivas respostas

Fotografia – close do entrevistado; obrigatória, com legenda

Observação:

- As fotos devem ser produzidas pelos próprios repórteres. Caso sejam retiradas da internet, a fonte **sempre** deve ser citada. **Não serão aceitas fotografias escaneadas de jornal, nem fotografias detentoras de copyright.**
- Todos os textos da edição (exceto o editorial descritivo) deverão ter pauta.
- **Toda** informação retirada de fonte de pesquisa deve ser **identificada** no texto. Só serão aceitas informações obtidas na internet que vierem de **sites oficiais**, ou seja, que tenham autoridade publicamente reconhecida para abordar o assunto pesquisado.
- A pauta original deverá ser reapresentada no dia da correção, grampeada ao texto.
- O aluno precisa, obrigatoriamente, citar no roteiro quem serão os entrevistados e por que foram escolhidos.

- A pauta dos opinativos precisa responder, no roteiro, três perguntas: sobre o que vou escrever, qual recurso vou usar (seriedade, ironia, bom humor) e qual é o objetivo desta crônica.
- A pauta da crônica precisa ter no resumo, obrigatoriamente, o trecho da matéria que inspirou a crônica.
- Em relação ao conteúdo, tanto os informativos como os opinativos serão avaliados da mesma forma: fraco, médio, bom ótimo. O que muda são as notas atribuídas aos informativos e aos opinativos.
- Quem deixar de fazer qualquer uma das pautas e/ou textos fica com 4 faltas (duas referentes ao dia da elaboração e entrega da pauta e duas ao dia em que deveria ter feito a entrevista e redigido).

PADRONIZAÇÃO

As pautas deverão estar na pauta eletrônica.

Os textos deverão estar na lauda eletrônica.

Todos os textos devem ser produzidos em Arial 12 normal, entrelinhado 1,5, alinhados à esquerda. Toda vez que for submetido à correção, o aluno deve trazer à sala de aula cópias de cada texto em número equivalente ao dos integrantes do grupo. Exceto o editorial descritivo, todos os textos serão corrigidos em sala de aula, com o acompanhamento dos demais integrantes do grupo, e as notas serão lançadas logo após essa correção. A correção é presencial. O aluno que não estiver presente à correção perde integralmente a nota sobre seu material que, obviamente, também não será publicado.

Títulos: Arial 18 normal (opções de título: 1 linha, entre 36 e 40 toques; 2 linhas, entre 21 e 24 toques cada linha; 3 linhas, entre 14 e 17 toques cada linha). O título da entrevista é a única exceção à padronização acima. É uma declaração do entrevistado, entre aspas, de até 60 toques (contando as aspas). O nome e função/profissão do entrevistado devem vir imediatamente na seqüência, ou seja, na linha-fina.

Linha fina: Arial 12, itálico – entre 100 e 120 toques

Crédito do repórter: Arial 8 negrito normal sublinhado (colocado logo abaixo da linha-fina)

Legenda: Arial 10 normal – entre 55 e 60 toques

LEMBRETES

1 – Retranças (obrigatórias) para textos e fotos

Editorial descritivo: DES (texto) – DES1 (foto)

Artigo: ART – ART1

Crônica: CRO – CRO1

Crítica: CRI – CRI1

Entrevista: ENT – ENT1

Reportagem: REP-a – REP-b – REP1

Bairro – abre: BAI – BAI1

Bairro1 – BAI-a – BAI2

Bairro 2 – BAI-b – BAI3

Bairro 3 - BAI-c - BAI4

Bairro 4 - BAI-d - BAI5

2 - Em dia de entrega de textos, cada aluno, individualmente, deve trazer um CD com os arquivos do texto e da foto gravados (para ser arquivado pelo professor) e entregar cópias impressas do texto produzido (com a respectiva foto) em lauda eletrônica, para cada um dos alunos do grupo que acompanha a correção em sala de aula.

3 - Posteriormente à correção, textos e fotos precisam ser salvos em CD. Cada aluno mantém um CD individualmente, devidamente identificado (com o nome e o RA) onde deve salvar, depois de corrigidos, todos os textos que produzir para o MP. Esse CD é entregue ao editor a cada nova edição do jornal e devolvido ao aluno tão logo a edição seja publicada.

4- Não será aceito, sob qualquer hipótese, envio de textos por e-mail. O professor não se responsabiliza por qualquer acordo feito entre o editor e os repórteres para envio e recebimento dos textos que deverão fazer parte da edição.

5- O não-cumprimento dos prazos estabelecidos no cronograma do MP implica na perda integral da nota do aluno faltoso.

ANEXOS III

Entrevista realizada com a coordenadora do curso de Jornalismo
--

1. Como você vê hoje a formação profissional do jornalista?
2. Isso não significa tornar o curso muito técnico, profissionalizante até?
3. Qual o perfil de jornalista que mercado espera?
4. E isso muda com a não-obrigatoriedade do diploma?
5. O que você pensa na relação teoria e prática na formação jornalística?
6. A matriz do curso sofreu mudanças por conta de algum desequilíbrio entre teoria e prática?
7. Como você o jovem que ingressa hoje no curso de jornalismo? Ele está preparado para seguir no curso?
8. Como é a relação do aluno com a escrita jornalística?
9. Você acabou citando a professora de redação jornalística. Como você vê o trabalho de alguém que conhece bem a prática, mas não seguiu na teoria?
10. Mas faz diferença em algum momento o professor ter apenas a experiência prática?

Questionário aplicado aos alunos sobre formação jornalística
--

1. Hoje, como você vê a produção textual durante o período em que esteve na escola básica (ensinos fundamental e médio)?
2. Qual(is) o(s) motivo(s) para ter escolhido o Jornalismo para sua formação superior?
3. Antes de iniciar o curso de Jornalismo, você tinha alguma noção de aspectos relacionados à área (a linguagem, os gêneros, as técnicas)?
4. Como você vê o jornal-laboratório Matéria Prima para a sua formação?
5. Como você concebe o papel desempenhado pela professora-editora nos trabalhos no MP, sobretudo, na maneira como conduz a correção e avaliação dos textos?
6. Você já teve a oportunidade de escrever em alguns dos gêneros jornalísticos existentes no MP, antes de ingressar no curso? Em caso afirmativo, que gênero foi esse e em que circunstância?
7. A essa altura você já deve ter produzido um texto em cada um dos gêneros (editoriais) do MP. Onde encontrou mais facilidade? Onde encontrou mais dificuldade? Pode responder levando em consideração o gênero (notícia, reportagem, crítica, crônica, artigo...) ou a categoria (informativos ou opinativos).
8. Ao produzir um texto para o MP, você consegue pensar na estrutura do texto e nos elementos lingüísticos e gramaticais que entram na sua composição? Justifique sua resposta.
9. Há algo que você acredita que poderia ser diferente nos trabalhos realizados no jornal-laboratório MP?
10. Fazendo uma auto-avaliação, o que foi mais importante na sua passagem pelo jornal-laboratório Matéria Prima, poder escrever como jornalista ou atingir a nota necessária para aprovação na disciplina?
11. Você defende a idéia de que um jornal-laboratório deve mesmo espelhar-se na prática jornalística dos profissionais da área ou deve ser espaço de experimentação até de outros gêneros, de outro estilo de linguagem?

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)