

## **Produção escrita não é necessariamente redação: para entender essa questão no (con)texto da formação em jornalismo\***

Cássia Lobão Assis – Universidade Estadual da Paraíba -UEPB \*\*

**RESUMO:** O objetivo deste trabalho é promover uma reflexão teórica em torno da produção de textos no contexto particular dos cursos de jornalismo. Questionamos a elaboração escrita episódica, tradicionalmente vinculada ao termo “redação”, e argumentamos em favor de uma pedagogia que tenha como alicerce a linguagem enquanto recurso intersubjetivo, o que pressupõe um planejamento didático criterioso da produção textual.

**PALAVRAS-CHAVE:** Produção textual; jornalismo; didática da escrita.

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

Porém, em que pese a tradição supracitada, são recentes as pesquisas voltadas à especificidade da linguagem escrita, um viés que ganhou consistência no século XX somente ao final dos anos sessenta, também pelos caminhos da interdisciplinaridade. Com efeito,

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

Por conseguinte, precisamos entender a ubiqüidade inerente às reflexões em torno da linguagem para dimensionar cientificamente a questão da produção textual nos cursos de jornalismo. Na lida com o fomento à produção de textos em cursos de jornalismo brasileiros, veremos que o (re)conhecimento das reflexões em torno da escrita é

---

\* Trabalho apresentado ao NP-02 - Jornalismo (seção temática: Ensino de jornalismo) do V Encontro dos Núcleos de Pesquisa da INTERCOM.

\*\* A autora é professora da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB e doutoranda em Jornalismo na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo-USP (cla7@terra.com.br).

fundamental não apenas face à necessidade de uma compreensão do que existiu e/ou existe enquanto proposta pedagógica para esse campo nas IES – Instituições de Ensino Superior.

Uma outra justificativa é a evidência dos novos dispositivos tecnológicos voltados à produção textual. Analisando o fazer jornalístico contemporâneo, Marcondes Filho (1993:98) salienta que a possibilidade da produção jornalística a partir do computador tem repercussões significativas na relação entre o autor e seus escritos, uma vez que, “no vídeo, o texto é mais transmutável, redutível, alterável”. Uma constatação na qual se percebe a necessidade de novas articulações didático-pedagógicas que permitam aos alunos e professores o domínio das estratégias cognitivas desencadeadoras de uma escrita legível, tanto nos textos *convencionais* quanto nos chamados *hipertextos*.

Por fim, consideramos que os docentes e discentes envolvidos nos cursos para formação de jornalistas são sujeitos historicamente perpassados pela diversidade de concepções de linguagem e escrita arroladas pela Linguística textual, e que estas se constroem nos múltiplos contextos acadêmicos vivenciados por tais sujeitos. Como consequência, as concepções de linguagem ganham relevância se vistas enquanto mediadoras oniscientes das relações com a escrita, alinhando nossas (in)experiências com a produção textual.

### **1. Acesso à leitura e à escrita: notações historiográficas**

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

Em tempos de globalização e em plena efervescência das Novas Tecnologias, o domínio da linguagem escrita continua carregando o *status* de um bem simbólico significativo, espécie de distintivo social, servindo inclusive como critério de mensuração do crescimento sócio-econômico: as nações ditas sub-desenvolvidas ou em desenvolvimento buscam com afincamento a ampliação do número de *alfabetizados* nas estatísticas que devem apontar empenho para a melhoria da qualidade de vida das populações; já os chamados países de primeiro mundo preferem apostar no *letramento*,

palavra com a qual indicam o objetivo de formar cidadãos competentes a um uso efetivo da leitura e da produção de textos (SOARES, 1998: 21–23; 56,57).

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

Conforme Soares(1998:15), “Letramento é palavra recém-chegada ao vocabulário da Educação e das Ciências Lingüísticas e de circulação ainda restrita à área acadêmica” e, enquanto termo técnico, pretende ampliar o sentido de alfabetização por designar “o estado ou a condição que adquire um grupo social ou indivíduo como conseqüência de ter-se apropriado da escrita”(SOARES, 1998:18).

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

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

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

Não por acaso, em 1554 foi instituído, na França, o primeiro decreto tornando obrigatória a colocação da *assinatura* em escrituras públicas, um indicativo da instalação

irreversível do direito escrito, extensivo posteriormente a outros documentos. Assim, “a assinatura passa a ser uma exigência social do século XVI. O súdito se afirma pelo uso da pena. Assinar é, então, um signo de validação de documentos”. (FRAENKEL, 1995:82).

Além da popularização dos *signitários*, a partir da exigência de *assinaturas* nos documentos públicos<sup>1</sup>, outros gestos culturais se incorporam ao cotidiano das *idades* emergentes. Outro exemplo relacionado à questão do uso da linguagem é a difusão do hábito de ler silenciosamente. Para o autor, um gesto nada corriqueiro no cenário doméstico do século XVI: antes, o acesso aos escritos ocorria em praça pública, a partir da leitura/teatralização de textos literários.

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

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

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

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

O psicólogo russo Lev Vygotsky, reconhecidamente um dos principais postulantes do fonocentrismo, também testemunha esse descompasso entre a escrita enquanto tecnologia e o entendimento desta enquanto recurso de promoção sócio-cultural. Em pleno

---

<sup>1</sup> O artigo de Fraenkel traz um comparativo entre os séculos XVI, XVII e XVIII apontando a crescente utilização da assinatura em escrituras públicas, atestando a popularização desse *gesto cultural*.

século XX, o autor constata: “até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança” (VYGOTSKY, 1989: 119).

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

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

Precisamente no Brasil, onde havia a necessidade explícita de demarcar a inferioridade da colônia em relação à corte portuguesa, há registros dessa perspectiva utilitarista e mecânica da escrita nos séculos XVII, XVIII, XIX. Nesse período, “a escrita servia para conquistar benesses públicas, resguardar interesses econômicos, reforçar o prestígio no interior da sociedade e auxiliar na conquista amorosa” (VILALTA, 1997: 368).

A nova possibilidade epistemológica do século XVII, baseada na representação, na relação arbitrária entre coisas e signos, à época bastante revolucionária, também não implicou no empenho para um uso social da escrita. Entre a maioria dos cidadãos europeus, reeditou-se a prática da escrita funcional não-textual, mensurável por gestos similares à assinatura nos documentos.

Nesse momento de reiteração do modelo excludente de acesso à escrita<sup>2</sup>, malgrado diferentes configurações sócio-históricas, parece-nos oportuno questionar: por que durante tantos séculos o usufruto da escrita pareceu mais viável mediante uma competência unilateral – a leitura – em detrimento do paralelismo com a competência para a produção de textos? Por outros termos, considerando o patamar das investigações acadêmicas

---

<sup>2</sup> A menção a um modelo excludente de acesso à escrita remete a Foucault quando inclui a linguagem entre os fenômenos passíveis de *procedimentos de exclusão*. Estes são perpassados por atitudes de interdição, ou seja, há mecanismos sociais que impedem um usufruto irrealizado desses recursos, conseqüentemente, “sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode dizer tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar (ou escrever sobre) qualquer coisa”. (FOUCAULT, 2000:09).

contemporâneas, podemos até mesmo indagar: por que durante tantos séculos o acesso à linguagem escrita pareceu mais viável mediante o paradigma da alfabetização, mais especificamente da redação, sendo tão recente a *necessidade* daquilo que atualmente designamos produção de textos, pelo viés do letramento?

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

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

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

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

Sob o prisma taxionômico, o conhecimento da linguagem escrita é mensurável menos pelo uso que pelo conhecimento das *regras* que lhe são pertinentes. Esse momento de compreensão da linguagem sob os auspícios do método cartesiano tem como referencial mais evidente a publicação da Gramática Geral e Racionada (*Gramaire Générale et raisonné*), em 1660, cuja autores são Antoine Arnauld e Claude Lancelot, monges intelectuais do mosteiro francês de Port Royal. Nesse trabalho, o objetivo é demonstrar a estrutura da linguagem como um produto da razão, “a partir da formulação de princípios aos quais todas as línguas obedecem, e que fornecem a explicação profunda do emprego destas línguas” (DUCROT e TODOROV, 1972: 15).

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

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

Conseqüentemente, nas escolas – incluindo-se aí os cursos voltados ao ensino de jornalismo – a redação sempre prescindiu de um planejamento didático, pois, num primeiro momento, é compreendida apenas enquanto possibilidade automática a partir da aquisição da metalinguagem instaurada na gramática normativa, e, num segundo momento, enquanto resultado das prescrições de “compêndios do bem escrever”, popularmente conhecidos como manuais de estilo, especificamente voltados a regulamentar uma *técnica* para o exercício da escrita.

### **1.1. Críticas à perspectiva cartesiana da linguagem**

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

Nessa conjuntura, a linguagem passou a ser vista enquanto realidade material perpassada pela *ideologia*, observável não como sistema ideal e apriorístico, mas como um processo articulado que reflete os conflitos das relações sociais<sup>3</sup>. Ato contínuo, o acesso (ou não) à língua escrita é uma demarcação do confronto entre as classes sociais. Veremos na seqüência, as nuances paradigmáticas desencadeadas a partir dessa nova *epistème*, doravante sob o prisma das chamadas ciências da linguagem.

---

<sup>3</sup> Conforme introdução à edição francesa de “Marxismo e filosofia da linguagem”, “a palavra é a arena onde se confrontam valores sociais contraditórios; os conflitos da língua refletem os conflitos de classe no interior mesmo do sistema [...] A comunicação verbal, inseparável das outras formas de comunicação, implica conflitos, relações de dominação e de resistência, adaptação ou resistência à hierarquia, utilização da língua pela classe dominante para reforçar seu poder etc.[...] o signo dialético, dinâmico, vivo, opõe-se ao ‘sinal’ inerte que advém da análise da língua como sistema sincrônico abstrato”.

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

A diversidade de circunstâncias que perpassam o entendimento da Linguagem humana revela a pluralidade de *concepções de linguagem* observáveis na cultura ocidental. Embora seja recorrente a ressalva quanto ao caráter multifacetado dessa questão, a literatura acadêmica que aborda o assunto costuma privilegiar uma versão sucinta, segundo a qual as concepções de linguagem podem ser agrupadas em três principais tendências: a linguagem concebida enquanto representação (ou “espelho”) do mundo e do pensamento; em seguida como instrumento (ou “ferramenta”) de comunicação; e, finalmente, a linguagem enquanto forma (ou “lugar”) de ação ou interação. Diante dessa terceira possibilidade, o contexto histórico passa a ser constitutivo da própria linguagem. (KOCH,1997; TRAVAGLIA, 2000; GERALDI, 1984).

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

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

A terceira concepção ganhou espaço entre nós a partir do (re)conhecimento dos postulados teóricos de Mikhail Bahktin - nos anos 60 do século XX – para quem a língua não é apenas um resultado da articulação de signos falados ou escritos, mas um espaço concreto e objetivo à manifestação da consciência ideológica, algo que redimensiona todo o sentido do homem enquanto “ser lingüístico”: seguindo-lhe o percurso, passamos de indivíduos com possibilidades lingüísticas latentes para *sujeitos* efetiva e essencialmente *usuários* da linguagem.



## 2.1. Implicações das concepções de linguagem no trato pedagógico com produção de textos

Ao avaliar pedagogicamente as concepções de linguagem supracitadas, Halliday (1974: 257) apresenta como basilares os seguintes tipos de ensino: o prescritivo, o descritivo e o produtivo.

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

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

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

Num artigo intitulado “Gramática do texto jornalístico”, o professor Nilson Lemos Lage traça um histórico dessa tendência prescritiva no ensino de *redação jornalística*. Questionando a legitimidade dessas publicações enquanto referencial didático-pedagógico para fomentar a escrita nos cursos de jornalismo, o professor Lage aponta os limites de um receituário arbitrário para o uso efetivo da linguagem jornalística:

*O manual do Estado de São Paulo, inspirado em uma tradição que descende da Gramática de Port Royal, do século XVII, afirma que a ordem sujeito-verbo-objeto é a ‘normal’ nas sentenças, alinhando em seguida dezenas de exemplos em contrário, ou exceções...[ entretanto] o etnocentrismo, não efetivamente hipóteses relacionadas com universais lingüísticos, determinam a indicação da ordem sujeito-verbo-objeto como ‘normal’, intuitiva ou ‘própria da estrutura profunda da linguagem’, tanto no manual de O Estado de São Paulo quanto na gramática francesa do século XVII e em textos da gramática gerativa americana*<sup>4</sup>.

Em síntese, seguindo um posicionamento também partilhado por Chaparro (1993:96), nas situações de ensino-aprendizagem predominantemente prescritivas, há o

<sup>4</sup> Texto consultado no site [www.jornalismo.ufsc.br/bancodedados/materialdidatico](http://www.jornalismo.ufsc.br/bancodedados/materialdidatico) em 27/05/2004.

imperativo da memorização dos *regulamentos* que permeiam a teorização acerca do ideal do *bem escrever*, em detrimento da escrita propriamente dita, em seu primado de produção textual efetivamente legível. O texto escrito é uma prática eventual, em que se avalia a habilidade do aluno em seguir, sem inquirições significativas, as prescrições técnicas.

Já o ensino de conotação descritiva tem por objetivo uma constatação de determinados usos lingüísticos. Nas palavras de Lyons, a Lingüística – enquanto ciência inicialmente descritiva – “tenta descobrir e registrar as regras segundo as quais se comportam os membros de uma comunidade lingüística, sem tentar impor-lhes outras regras ou normas, de correção exógenas” (LYONS, 1987:54).O objetivo de um ensino descritivo seria, então, catalogar os usos lingüísticos tanto da norma padrão quanto das variantes não-padrão.

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

Assim, por exemplo, se há o objetivo de conduzir o aprendizado do jornalismo, o primeiro passo é apresentar as várias possibilidades dessa atividade humana enquanto materialidade lingüístico-textual, em manifestações significativamente diversificadas. Por outros termos, é propiciar ao aluno condições de reconhecimento dessa modalidade de registro do cotidiano em diversas situações de uso. A produção de textos jornalísticos é, então, uma conseqüência dessa experiência prévia com leitura de textos noticiosos, o que desfaz a crença numa capacidade imanente para a produção textual irrestrita, a partir do domínio puro e simples da norma padrão.

Além disso, é imprescindível considerar que uma das características da narrativa jornalística é sua socialização em espaços públicos, como jornais, rádios, TVs, *sites* da Internet. Dessa forma, a publicação dos textos produzidos em situações de aprendizagem é parte essencial de um exercício didático-pedagógico produtivo, e não uma *prestação de contas* meramente ornamental, um *marketing* institucional pedagogicamente insignificante no contexto da aprendizagem. Por conseguinte, nesse exemplo em particular, faz parte do procedimento didático a viabilização da etapa de publicação, justamente porque aí reside a

possibilidade das inferências de seus resultados junto ao público leitor, etapa constitutiva de todo processo da produção textual jornalística.

O *ensino produtivo*, que ora se esboça em várias iniciativas curriculares dos cursos de jornalismo brasileiros, pressupõe a concepção de linguagem enquanto ambiente de interações ideologicamente marcadas, e tem por lastro uma educação para o letramento.

Na proposta do letramento, a competência para a escrita textual não está condicionada unicamente à decifração do código alfabético. A escrita resulta de um processo contínuo de *produção*, para a qual convergem outras experiências com linguagem. Sob esse prisma, o importante é entender a escrita enquanto constitutiva de nossa sociabilidade, sem artificialismos, da mesma forma como procedemos com a linguagem oral. Aliás,

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

O texto, em todas as suas implicações, é a essência do ensino produtivo. Conforme Ducrot e Todorov (1972: 317), “por oposição a todo uso comunicativo e representativo – portanto re–produtivo – da linguagem, o texto é aí definido essencialmente como *produtividade*”.

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

No Brasil, tal distinção conceptual é recorrente nos artigos do professor e pesquisador em Lingüística João Wanderley Geraldi. O professor costuma salientar que “(na redação), produzem–se textos para a escola, (enquanto que no âmbito da produção de textos), produzem–se textos na escola” (GERALDI, 1994:136). Por outros termos, a redação eventual serve apenas para mensurar a capacidade do aluno em *re–produzir* a norma culta, passando despercebidas as motivações ideológicas propulsoras de suas escolhas lingüísticas, de seu próprio gesto de escrever um texto. Os desvios dessa norma são vistos como “erros” e não há a preocupação com investigações acerca da subversão a

esse padrão hegemônico. Em síntese, o ensino produtivo, voltado à consolidação do letramento, busca a superação do paradigma da escrita enquanto redação escolar, trabalhando pedagogicamente os principais critérios ou padrões de textualidade e do processamento cognitivo do texto.

### 3. Dimensionando didática e pedagogicamente a produção textual jornalística

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

Tal excerto é bastante significativo pela pretensão em sintetizar uma das tendências pedagógicas mais tradicionais acerca da produção textual, no âmbito da formação em jornalismo. A partir dessa assertiva, o autor assinala o quanto a literatura acadêmica reitera a concepção de linguagem enquanto sistema ideal, passível de prescrições normativas para *representar* o mundo, sendo as contingências situacionais um adendo (ideológico), dissociado da execução técnica do texto.

Com efeito, os indícios desse olhar fragmentado em direção ao texto jornalístico são visíveis em outros registros: em publicações hodiernas, que têm as características dos tradicionais *manuais de estilo*, o receituário acerca de como fazer uma *boa redação* mantém o tom imperativo das prescrições abstratas e descontextualizadas:

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

Numa outra perspectiva, são recorrentes as críticas a essa pedagogia engessada que permeia o trabalho com produção textual, principalmente quanto a impossibilidade de engendrar sentidos mais precisos para um fazer matizado pela desarticulação, conforme nos sugere o trecho transcrito abaixo que, segundo o autor, traduz uma situação comum no cotidiano dos cursos de jornalismo:

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

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

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

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

Tais inquietações, oriundas de reflexões no campo do jornalismo acerca da insuficiência do idealismo racional no fomento à produção de textos, nos encaminham a ponderações em torno da pertinência do letramento e noções interdisciplinares afins para o trabalho pedagógico com o texto jornalístico. Conforme salienta Tuchman (1983:118), é importante considerar os atributos formais dos relatos informativos não como fenômenos autônomos, mas situando-os dentro das condições de produção nos quais eles foram concebidos.

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

A concepção da aprendizagem enquanto *processo*, subjacente ao termo letramento, desfaz, a priori, a *ideologia do dom*, tão primaz na construção da aura mítica para a competência com o manejo da linguagem escrita. No âmbito específico dos cursos de jornalismo, essa desmistificação permite a utilização didaticamente planejada da leitura e

da produção de textos jornalísticos, bem como a avaliação pedagogicamente criteriosa da capacidade de cada sujeito em conduzir sua própria trajetória de produtor de textos escritos nas situações plurais de sua vivência com notícias durante e após a etapa da formação profissional.

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

## Referências

BAHKTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateshi Vieira. 8. Ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BOAS, S.V. O estilo magazine: o texto em revista. São Paulo, Summus, 1996.

CHAPARRO, M.C.C. Pragmática do jornalismo: buscas práticas para uma teoria da ação jornalística. São Paulo: Summus, 1993.

\_\_\_\_\_. Linguagem dos conflitos. Coimbra: Minerva, 2001.

CHARTIER, R. “As práticas da escrita”. In: ARIÉS, P. & CHARTIER, R. (orgs.) História da vida privada: da renascença ao século das luzes.(v.3) trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das letras, 1991. p. 113-161.

DUCROT, O. & TODOROV, T. Dicionário enciclopédico das ciências da linguagem. 2.ed. trad. Alice Kyoko Miyashiro e outros. São Paulo: Perspectiva, 1972.

FRAENKEL, B. “A assinatura contra a corrupção do escrito” In: BOTTÉRO, J. et al. Cultura, pensamento e escrita. São Paulo: Ática, 1995. p. 81–100.

FOULCAULT, M. As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas. Trad. Salma T. Muchail. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

\_\_\_\_\_. A ordem do discurso. Trad. Laura F. Sampaio. 6.ed. São Paulo. Loyola, 2000.

GARDNER, H. A nova ciência da mente: uma história da revolução cognitiva. Trad. Claudia M. Caon. 3.ed. São Paulo: Edusp, 2003.

GENRO FILHO, A . O segredo da pirâmide: por uma teoria marxista do jornalismo. Porto Alegre: Ortiz, 1989.

GERALDI, J.W. “Concepções de linguagem e ensino de português”. In: \_\_\_\_\_. (org). O texto na sala de aula: leitura e produção. 3. Ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

GERALDI, J.W. “Da redação à produção de textos”. In: Lígia Chiappini (coord.) Aprender e ensinar com textos. V. 1. São Paulo: FFLCH/USP, 1994. p. 15-20

GNERRE, M. Linguagem, escrita e poder. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

HALLIDAY, M.A.K. et al. As ciências lingüísticas e o ensino de línguas. Petrópolis: Vozes, 1974.

KLEIMAN, Ângela. (org). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das letras, 1995.

\_\_\_\_\_. “Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação”. In: ROJO, R. (org.) Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 173–203.

KOCH, I.G.V. A inter-ação pela linguagem. 3. Ed. São Paulo: Contexto, 1997.

LYONS, J. “A lingüística é descritiva, não prescritiva”. In: \_\_\_\_\_. Lingua(gem) e lingüística: uma introdução. Trad. Mária Averbug e Clarisse de Souza. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987. p. 54–60.

MARCONDES Fº, C. Jornalismo *fin-de-siècle*. São Paulo, Scritta , 1993.

MARTIN-BARBERO, J. Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: edUF RJ, 1997.

SOARES, M. B. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TRAVAGLIA, L.C. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TUCHMAN, G. La producion de la noticia: estudio sobre la construcción de la realidad. México, Gustavo Gilli, 1983.

VILALTA, L.C. “O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura”. In: SOUZA, L.M. (org). História da vida privada no Brasil: cotidiano e vida privada na América portuguesa. (v.1) São Paulo: Cia. das Letras, 1997. p. 332–385.

VYGOTSKY, L.S. “A pré-história da linguagem escrita” In: \_\_\_\_\_. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 3. ed. trad. José Cipolla Neto e outros. São Paulo: Martins Fontes, 1989. P. 119–134.

ZANOTTI, C. “Títulos no jornalismo diário ou a difícil arte de dizer apenas o essencial”. In: Revista de estudos do curso de jornalismo(2). Campinas, PUC–Campinas, junho/1999.