

Telejornalismo e produção textual: caminhos do aprendizado do gênero matéria televisiva

Marcel Angelo¹
marcel.angelo@ufv.br

Resumo: Discutir o ensino da produção textual do gênero matéria televisiva tendo em vista a capacitação de futuros repórteres para o telejornalismo. Esse é o objetivo central do presente trabalho, a ser desenvolvido em dois percursos a princípio distintos, mas convergentes ao final. Inicialmente, procederemos a uma discussão sobre alguns dos estudos referentes à aprendizagem da escrita, recorrendo a contribuições oriundas das teorias de gêneros, da linguística textual e do cognitivismo. Em seguida, buscaremos verificar o funcionamento das categorias em questão nos processos de textualização em noticiários de TV. Por fim, pretende-se apresentar uma sequência didática que reúna procedimentos pertinentes ao exercício da produção textual capazes de contribuir para o desempenho do redator não apenas de matérias, mas também de outros gêneros do jornalismo televisivo.

Palavras-chave: Produção textual. Telejornalismo. Gênero matéria

¹ Doutorando em Linguística e bacharel em Comunicação Social pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), é jornalista na Universidade Federal de Viçosa (UFV), onde também lecionou como professor substituto. Exerce a função de editor-chefe do Jornal Regional, exibido na TV Viçosa, vinculada à UFV. Foi professor em outros cursos de Comunicação Social, além de repórter e editor em afiliada mineira do SBT e repórter em afiliada mineira da TV Globo.

Introdução

Escrever para mídias eletrônicas perpassa, como é notório, o desafio de promover um equilíbrio entre a precisão informativa necessária à atividade jornalística e a imprescindível empatia que, imperiosamente, marca os enunciados em rádio e televisão. Não por acaso, muitos manuais foram (e continuam sendo) publicados no intuito de instrumentalizar tais práticas: aprender a redigir coloquialmente constitui tarefa complexa (REZENDE, 2000), motivo pelo qual requer treinamento específico. No entanto, mesmo com o inegável auxílio que oferecem, tais publicações passam à margem de questões didáticas pertinentes, até porque estas não constituem o cerne de seus propósitos. Assim, mesmo sendo ferramentas fundamentais para o exercício de várias profissões – entre as quais, o jornalismo, bem como sua modalidade televisiva – não são capazes de substituir o professor, determinante para a apreensão gradual e consolidada do processo. Ademais, não incluem reflexões aprofundadas sobre questões ligadas à textualidade, ao processo cognitivo de produção textual e outras, cruciais para a qualificação de quem tem na escrita o principal instrumento profissional.

O presente trabalho se insere em tal perspectiva. Visa, para tanto, aproximar as concepções teóricas em torno do ensino da produção textual às reflexões pertinentes à re-

dação do gênero *matéria* ou *VT*² no telejornalismo. Este foi privilegiado em função das inúmeras variáveis enunciativas que comporta – com a enunciação das informações compartilhadas por variados recursos (cabeça, off, sonora, passagem, nota) – criando possibilidades de articulação comparativamente mais complexas que as observáveis em rádio e nos impressos, ou mesmo em outros gêneros televisivos, por exemplo.

Na primeira parte, apresentaremos um panorama do ensino da produção textual, traçando um paralelo com o desenvolvimento de certos campos da linguística, como a textual e a cognitiva. Em seguida, pretendemos analisar de que maneira algumas das categorias derivadas das referidas tradições teóricas se aplicam à prática da escrita do texto de uma matéria televisiva. Por fim, será proposta uma sequência didática, em consonância com o modelo de Dolz, Noverraz e Schnweuly (2004), que contemple as discussões ora formuladas, tendo em vista favorecer o ensino de redação em telejornalismo.

Ensino da produção textual: da prescrição ao diálogo

Das primeiras iniciativas de ensino da produção textu-

² Nas redações de emissoras de TV, a “matéria” é também denominada “VT”, sigla oriunda da palavra videotape ou videoteipe. O termo se deve à utilização de fitas magnéticas para exibição das matérias durante o telejornal. Embora essa tecnologia venha se tornando obsoleta, sendo substituída por equipamentos digitais, manteve-se a palavra para designar notícias/reportagens e outros gêneros veiculados em telejornais.

al até hoje, houve uma inegável evolução que, *grosso modo*, pode ser resumida como a passagem de um foco no produto material, empírico e finalizado, para a ênfase nos processos – tanto aqueles ligados à escrita quanto aos associados à situação de comunicação no qual se insere o texto. Um panorama histórico desse desenvolvimento, desde as mais remotas empreitadas didáticas nesse campo, requereria um espaço que transcenderia os limites e objetivos deste trabalho. Contudo, conforme Adair Bonini (2002), é possível observar, da década de 1960 em diante, uma sensível transformação nas atividades e métodos criados visando ensinar a redigir.

Segundo Bonini, três concepções teóricas desencadearam metodologias que, em cada época, tornaram-se predominantes – e por esse motivo continuam exercendo significativa influência na atualidade –, a saber: a *normativista*, a *texto-instrumental* e a *interacional*. A primeira, embora possa ser historicamente situada, para fins contextuais, em meados dos anos de 1960 em diante, remonta, em verdade, à antiguidade clássica, haja vista que se fundamenta em princípios ditados pela retórica. As atenções estão voltadas ao cumprimento da *norma* (daí o nome), i.e., a observância quase que exclusiva às regras gramaticais e ao “bem-escrever”. Tal *prescritivismo* levaria à adoção de modelos literários como referência textual, e a adequação irrefletida aos padrões da alta literatura era ponto pacífi-

co entre professores – muitos dos quais sustentavam que a propriedade essencial daquele que se põe a redigir é um *dom*. Estabeleceu-se, firmemente, uma única finalidade na produção textual: o treinamento de estruturas elementares e, não raro, despropositadas, como descrever um lápis e relatar uma experiência pessoal como as férias. “Nesta acepção [...] aprender a escrever equivale a conhecer as regras gramaticais que, em última instância, valem mais como fórmulas lógicas do raciocínio que como uma descrição da língua”. (BONINI, 2002b, p. 28).

Num segundo momento, já na década de 1970, passa-se a se evitar a supracitada prescrição irrefletida de modelos textuais. Perde espaço a noção de “dom”, e o produtor de textos deixa de ser um assimilador mecânico de regras para se tornar “alguém que precisa desenvolver uma capacidade textual, fundamental para que ele seja um comunicador” (idem, p. 30). Com a eclosão de estudos da linguística textual, entram em cena fatores ligados ao conhecimento metalinguístico referentes à textualidade – sendo a *coesão* o principal deles. Entretanto, o período é ainda flagrantemente marcado por uma atuação do professor dita *condicionista* e norteadada por modelos, ainda que se tenha iniciado “alguma abertura” a gêneros e não somente aos tipos textuais narração, descrição e dissertação.

Numa etapa mais recente, a partir da década de 1980, passam, enfim, a figurar os aspectos interacionais e enun-

ciativos da produção textual, notadamente a preocupação com a audiência. Esvazia-se, de vez, a ideia de “dom” e as avaliações com base em julgamento de “certo” ou “errado”, limitadas ao produto, tornam-se processuais. O objetivo central, então, é desenvolver habilidades relativas à escrita, mediante o modelo que apresenta uma amostragem passo a passo do processo. Assim, “a concepção de que o texto é uma construção executada em etapas, mediante habilidades adquiridas, faz com que a noção de desempenho mediante dom seja desqualificada” (BONINI, 2002b, p. 32). Juntamente com o receptor, a *situação de comunicação* e suas implicações para a produção de sentidos dos enunciados.

Comparando-se às práticas iniciais, citadas acima, trata-se de uma mudança radical denominada, no âmbito da linguística, como “virada pragmática no ensino da língua materna” (BONINI, 2002b, p. 26). Esta resulta da passagem de uma abordagem mais tradicional – tributária das reflexões aristotélicas sobre o tema em que o texto é tratado, “quase à margem do ato comunicativo e do contexto social de ocorrência” (BONINI, 2002a, p. 14) – a uma outra, vinculada ao chamado “Círculo de Bakhtin” (RODRIGUES, 2005). Nesta, enfatiza-se a comunicação concreta, observadas nas condições materiais e históricas em que ocorrem as interações humanas. Ocorre, destarte, o deslocamento dos interesses no *código linguístico* para o *funcionamento*

da língua, permitindo observar o que os usuários da linguagem fazem com ela e também como se dão conta de que estão fazendo algo (MARCUSCHI, 2008, p. 64).

Daí em diante, as reflexões desenvolvidas pelo filósofo russo Mikhail Bakhtin influenciariam decisivamente toda sorte de propostas didáticas ligadas ao ensino da língua – notadamente o conceito de *dialogismo*. Como sustenta Bakhtin, toda a experiência verbal do homem é dialógica, o que, em linhas gerais, significa que cada enunciado “está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados” (2000, p. 316), mas também que o enunciador não se manifesta verbalmente sem ser a um destinatário idealizado. Tal perspectiva não era contemplada nas práticas de ensino da produção textual mais ortodoxa, debilitando a capacidade comunicativa do redator. Numa visão cognitivista, escritores “não desenvolvidos” ou “em desenvolvimento” produzem o que Flower (1979) chama de escrita “centrada em si” (*writer-based prose*), ao contrário daqueles com maior domínio de capacidades textuais, que redigem tendo em mente um leitor potencial (“*reader-based prose*”).

Outra contribuição de Bakhtin amplamente difundida é a do papel dos *gêneros textuais* na comunicação humana. Definidos pelo pensador russo como “tipos relativamente estáveis de enunciados”, elaborados em “cada esfera de utilização da língua” (2000, p. 279), os gêneros são, em grande medida, determinados pelo público aos quais se dirigem.

Deriva dessa concepção a ideia de gênero não apenas como categoria que congrega características formais ou estruturais, e sim como meio de “ação social” (MILLER, 1984). Ou seja, aquele que escreve age socialmente, buscando atingir determinados objetivos, ou cumprir *propósitos*. Estes, quando atribuídos a um conjunto de textos (SWALES, 2005, p. 45) podem sinalizar a existência de um determinado gênero textual. Aqui, já se permite inferir uma gritante divergência das propostas de ensino da produção textual mais tradicional, centradas em modelos estanques, para com modalidades em que se privilegia a intenção comunicativa e o público-alvo no processo de escrita.

Eventos comunicativos sócio-historicamente situados, e não conjuntos de propriedades formais textualmente identificadas, os gêneros são moldados pelos propósitos, de acordo com a concepção sócio-retórica e um de seus expoentes, V. Bhatia (1993). As implicações dessa perspectiva na produção jornalística são patentes. A legitimidade atribuída a recursos retóricos como a ironia num artigo de opinião é vedada, salvo raras e bem contextualizadas exceções, no relato dito “imparcial” de uma notícia estruturada em pirâmide invertida. No âmbito do telejornalismo, para sermos mais específicos, a apresentação de um tema com a devida profundidade dificilmente será concretizada por um *stand up* ou uma nota seca; talvez até com uma matéria, mas seguramente um padrão mais apropriado seria

uma *grande reportagem*, na qual fontes variadas poderiam ser consultadas, pluralizando a discussão em seus variados pontos de vista.

O conceito de gênero torna-se, portanto, determinante para o ensino da produção textual, mesmo porque, afirma Bakhtin, toda comunicação verbal acontece por meio de um gênero. Nas palavras do filósofo,

O querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero do discurso. Essa escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto do sentido), do conjunto constituído dos parceiros, etc. (BAKHTIN, 2000, p. 301).

Ao mesmo tempo em que representa a instanciação material do gênero, o texto não é um conjunto aleatório de frases, tampouco uma sequência de qualquer ordem. Cabe aqui mencionar o conceito elaborado por Koch, para quem, por texto, deve-se entender uma

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

Tal concepção leva em conta variáveis antes negligenciadas.

ciadas na escrita – que, nessa ótica, torna-se dependente da mobilização de estratégias de processamento de caráter não apenas *textual*, mas também *cognitivo* e *sociointeracional* (idem, p. 34). Assim, deve obedecer a um conjunto de *critérios de textualização*, sejam de caráter linguístico (coesão e coerência) ou situacional (ligados à situação de comunicação, ao conhecimento de mundo dos envolvidos no processo) (MARCUSCHI, 2008, p. 96). Uma vez que se atenda a essas que também podem ser consideradas, em maior ou menor medida, condições para a materialização textual, alcança-se o que Koch e Favero (1988) denominam *textualidade*, isto é, a propriedade que permite identificar algo como um texto.

Produção textual e matérias televisivas

A elaboração de uma matéria televisiva, é sabido, resulta necessariamente de um trabalho de equipe – que, via de regra, inclui ao menos um cinegrafista e um editor – e comporta dimensões que ultrapassam a textual, as quais a influenciam sobremaneira. Além das práticas relativas à atividade jornalística de modo geral, tais como o trato com a fonte, a preocupação com a exatidão das informações etc, especificamente no telejornalismo, o profissional sob responsabilidade de redigir o texto de um VT deverá ter em mente tanto questões ligadas à natureza linguística pecu-

liar do gênero em questão, quanto das circunstâncias em que ocorrerá a enunciação. Como afirma Bronckart (2007, p. 137), um texto é fruto da interface entre representações. Por um lado, da situação de comunicação, e de outro, dos protótipos, esquemas textuais e gêneros à disposição. Sendo assim, examinaremos a princípio a questão do gênero e suas peculiaridades, para, em seguida, nos dedicarmos aos aspectos mais localizados da textualidade – nos prismas da linguística textual e do cognitivismo.

Conforme mencionado anteriormente, os *propósitos* condicionam, em grande medida, a forma do gênero. Em estudo acerca das diferenças entre *notícia* e *reportagem*, Bonini (2009) constata que, na prática, o que existe é um contínuo entre ambas as categorias, com os textos publicados em jornais impressos incorporando certas características de um ou outro polo. Esses atributos seriam vinculados à intenção genérica e à temporalidade do assunto. Assim, quanto mais *factual* é o objeto de cobertura, o intuito de “relatá-lo objetivamente” torna-se preponderante, bem como o formato de notícia. No outro extremo estão as *reportagens*, nas quais se pretende discutir um assunto, uma tendência ou um certo comportamento social vigente. Ainda que a análise de Bonini se refira a jornais impressos, acreditamos haver pertinência em adotar linha de raciocínio consonante com tal proposta. Por isso, e até para os fins didáticos que ensejam o presente trabalho, propomos uma divisão entre

VTs *factuais* e *atemporais*. Como aos primeiros associa-se a veiculação de acontecimentos mais “perceíveis”, da esfera do *hard news*, nota-se em não desprezível quantidade de estudos – sem contar farta evidência empírica – a indicação do recurso a estruturas *narrativas* como modelo mais eficaz a se adotar (ver EKSTROM, M, 2000; MACHILL, M., KÖHLER, S., & WALDHAUSER, M., 2007; e ainda em LANG, 1988, sobre os efeitos que a ordem cronológica de disposição das informações exerce na audiência). Isso não significa, todavia, que formatos menos marcados pelo imediatismo temporal abdicarão da narratividade: é recorrente a utilização de *personagens* introduzindo assuntos mais densos, de histórias sintetizando problemas abstratos e outros elementos característicos da dramatização televisiva. Porém, mais do que no factual, as temáticas comportam outros padrões, a exemplo da exposição em causa e consequência (LANG, 1988). Finalmente, como alerta Ytreberg (2001), em todos os casos nota-se a presença de estruturas mistas, com nítida influência tanto da narrativa mais similar à canônica, quanto das “descrições de ações” verificadas em pirâmides invertidas (P.I.).

Como, diante disso, deverá o repórter iniciar o texto do VT? Cabe, aqui, uma digressão passageira sobre os elementos, ou mecanismos de enunciação, de que dispõe para compor sua matéria. Segundo Rezende (2000, p. 157), no telejornalismo um texto pode ser enunciado de cinco ma-

neiras, as quais correspondem aos elementos constitutivos de uma matéria em tevê:

- a) cabeça – texto lido pelo apresentador do telejornal que tem “[...] a função de situar o fato e aguçar o interesse do telespectador pela notícia (REZENDE, 2000, p. 150);
- b) off – texto lido pelo repórter para ser conjugado “com as imagens do fato, sem que o rosto de quem faz a leitura apareça no vídeo” (idem, p. 149);
- c) boletim – mais conhecido nas redações como “passagem”, é o trecho da reportagem em que o repórter aparece na imagem falando para a câmera – ou seja, dirigindo-se ao telespectador. É muito utilizada em transições (de um lugar/assunto/posição sobre determinado tema para outro) e também para suprir, por meio do relato do repórter, a indisponibilidade de uma determinada imagem importante ao que se está reportando. Rezende afirma que o boletim/passagem funciona como elo entre trechos da reportagem e também para destacar a presença do jornalista no local onde se desenrola o fato;
- d) sonoras – fala dos entrevistados nas reportagens;
- e) nota-pé – complemento da reportagem que é lido, ao final da exibição desta, pelo apresentador.

Conforme Rezende, a ordem mais comum, mas não a única, de montagem da matéria televisiva é cabeça-off-boletim-sonora-pé, podendo haver variações na disposição desses elementos sem que se descaracterize o gênero em questão (REZENDE, 2000, p. 153). Com frequência observa-se que há vários “offs” e “sonoras”, enquanto que o mais usual é o uso de apenas uma “passagem”. Inexiste, pois, uma rigidez formal como a que se observa na notícia redigida para jornal impresso: nesta, o fato mais relevante é o que surge logo no início do texto, no padrão da P.I.

Além dos formatos enunciativos, é também preciso destacar a inserção do texto num processo mais amplo, ou seja, como produto de operações mentais que se iniciam antes que as primeiras linhas sejam escritas. Segundo o modelo de processo cognitivo da escrita proposto por Flower e Hayes (1981), toda produção textual envolve ao menos três etapas: *planificação*, *redação* e *revisão*. Estas, em vez de ocorrerem numa sequência linear rígida, se dão ao longo de toda a atividade enunciativa – em outras palavras, após começar a redação propriamente dita o redator ainda seguirá planejando e revisando, em nível macro e/ou micro. Haja vista a agilidade que se impõe no trabalho do repórter, é de se supor que o planejamento que culminará no texto apropriado tem início já na compreensão da pauta e passa por uma apuração suficientemente detalhada para cumprir o objetivo para o qual foi designado. Além disso,

envolve a administração do tempo a ser investido em cada etapa (conversa com as fontes, gravação de sonoras e passagens, deslocamentos da equipe).

Ao tomar conhecimento do assunto a ser objeto de cobertura jornalística, espera-se do repórter que construa uma representação mental de sua matéria – a qual, por certo, poderá ser modificada ou radicalmente substituída uma vez que haja divergência entre o que se imaginava e o que se observa *in loco*. Essa iniciativa permitirá ao profissional tomar determinadas decisões que favoreçam o cumprimento da tarefa – caso perceba, por exemplo, a necessidade de obter mais dados sobre um certo aspecto, solicitar imagens de arquivo ou o emprego de recursos gráficos. O acesso a um modelo compatível com a “demanda retórica” a ser atendida também simplifica uma etapa que costuma gerar ansiedade entre aqueles que não dominam certo gênero: o início, as primeiras linhas. “Na produção, os modelos fornecem o tão necessitado ‘ponto de partida’ para a construção de representações semânticas a serem expressas no discurso” (VAN DIJK, 2004, p. 163).

Diante do exposto, tratemos da produção textual propriamente dita. Começar a matéria pelo primeiro de seus elementos, a *cabeça*, parece razoável por motivos diversos. Tecnicamente, evita um equívoco comum entre redatores de reportagem, a saber, a sobreposição ou quase repetição integral de dados no primeiro off do repórter. Não há, con-

tudo, unanimidade quanto a isso: para Alcure (2011, p. 97), a cabeça deve ser “o último texto que se escreve, quando já se tem toda a história pronta”. A autora lembra ainda que o repórter deverá oferecer, na verdade, uma *sugestão* de cabeça, cabendo ao editor optar ou não por ela. De fato, redigir o trecho em questão não constitui obrigação de um repórter – não obstante haja essa cobrança, por parte dos editores, no cotidiano das redações. Entretanto, do ponto de vista da teoria dos esquemas cognitivos, escrever essa introdução auxilia, pois poderá catalisar o acesso a um modelo mental e, como consequência, o desenrolar do texto (VAN DIJK, 2004, P. 170).

O início do texto a ser lido pelo próprio repórter, chamado de “off 1”, terá sua elaboração igualmente norteadada pelos propósitos globais e locais da matéria. Assim, no caso de um factual, começar pelo princípio dos acontecimentos, a serem ordenados cronologicamente, é uma opção viável – seguindo a tradicional orientação narrativa que se costuma ouvir em redações: “que história estamos querendo contar?” (EKSTROM, 2000, p. 473). Porém, haja vista a necessidade de reter o interesse do telespectador, bem como a força exercida pela fórmula da P.I., introduzir o relato pelo fato mais novo entre todos os apurados, e só então dar continuidade à cronologia, constitui possibilidade igualmente legítima. Vale ponderar, aqui, que nem todos os dados do lead precisam estar presentes logo na abertura, até porque

em telejornalismo o relato deverá ser consumido em sua totalidade (COUTINHO, 2003). Mas talvez a estratégia mais compatível com a mídia televisiva, considerando a natureza condicionante das imagens no jornalismo televisivo (PATERNOSTRO, 1999), seja iniciar pela parte das informações às quais correspondem as imagens mais relevantes para o telespectador. Assim, sugere Alcure (2011, p. 112), “escolha em primeiro lugar as imagens do que você vai narrar. As primeiras imagens vão sugerir o texto do off inicial, que deve aguçar a atenção do público”.

A sequência da matéria será, outrossim, orientada pelos propósitos a serem atingidos com o VT. No caso do factual, o repórter poderá, na dimensão estritamente textual, incorporar a estrutura narrativa, apresentando os acontecimentos subsequentes da história. Simultaneamente, deverá ainda atentar para a aspectualização descritiva que confere ao relato os elementos referenciais responsáveis pela sustentação da verossimilhança (EKSTROM, 2000, p. 475). Nesse caso, entra em cena outro aspecto da dimensão enunciativa, a sonora: nas declarações, ocorre a confirmação das asserções do repórter, seja a fonte uma testemunha ou um especialista (LAGE, 2001), além da elucidação e/ou o complemento da informação (SODRÉ, FERRARI, 1986). Por outro lado, caso a matéria tenha um caráter mais atemporal, uma possibilidade é dividir a estrutura em três etapas, apresentando o assunto na primeira parte (momento em

que com frequência se recorre à exemplificação por meio de um personagem), trazendo em seguida suas causas e, finalmente, as consequências. O mesmo princípio de informar no off e endossar com a fonte (por meio da sonora), elementar não apenas no jornalismo praticado em televisão, é preservado.

Até aqui, discutiu-se a organização enunciativa na sequência cabeça – off – sonora, sendo que os dois últimos elementos surgirão na matéria mais de uma vez, alternando-se. O terceiro elemento a se analisar, no que concerne à produção textual, é a *passagem*, que poderá cumprir diferentes propósitos comunicativos localizados. Um deles é reforçar a presença do repórter no local dos acontecimentos, justificando o investimento da emissora em enviar uma equipe (YORKE, 2006, p. 135) e agregando força retórica ao enunciado (MACHADO, 2003, p. 105). Em termos imagéticos, poderá também servir para pontuar a mudança de lugar e tempo de onde se está falando (ALCURE, 2011, p. 117), prestando auxílio à coesão textual e à progressão tópica na medida em que articula dois momentos do texto. Relativamente à globalidade do modelo, a passagem poderá ter a função de promover a transição de uma etapa a outra: no caso do factual, trazendo a “complicação” que liga a situação inicial à resolução pós-clímax das narrativas; ou, em matérias temáticas, conectando a contextualização (seja do personagem ou não) às explicações em nível de

causas-consequências.

É importante frisar que, à exceção da cabeça, habitualmente utilizada na introdução de matérias em telejornais, os demais elementos poderão ser combinados, dispostos e ou suprimidos de múltiplas maneiras, sem prejuízo da textualidade. Rezende observa que “a ordem mais comum – não a única – de montagem da reportagem é cabeça-off-boletim-sonora-pé” (REZENDE, 2000, p. 153); mas ressalva, logo em seguida, que

A possibilidade de uma parte (boletim, off ou sonoras) aparecer mais de uma vez e a omissão de um ou mais formatos que a compõem não significam, necessariamente, uma descaracterização do conceito de reportagem (idem).

De fato, pode ocorrer, em alguns VTs, a supressão da passagem. Mais comum, porém, é a ausência de uma *nota pé*, recurso comumente associado à prestação de serviços (ênfatar um endereço ou horário de acontecimento programado) e à adição de informações que não se pode apurar em tempo hábil para serem incluídas no texto da matéria (ALCURE, 2011, p. 90). Igualmente observável é o uso desse elemento para mencionar a opção, feita por uma fonte, de não se pronunciar.

Sequência didática e aprendizado do gênero matéria

Aprender a escrever, como outras atividades intelectuais, é tarefa que requer treinamento sistemático e em fases, afirma Carvalho (2001, p. 87). Tal perspectiva distancia-se das mal-sucedidas metodologias que preconizavam – e, ainda hoje, mantêm tal viés – o foco no produto, ignorando ou menosprezando o processo. As etapas, por conseguinte, evitam uma “abordagem ‘naturalista’, segundo a qual é suficiente ‘fazer’ para provocar a emergência de uma nova capacidade”³ (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 110). Logo, não basta aos futuros repórteres meramente exercitarem a produção textual de matérias para se tornarem aptos à função; tampouco redigirão em conformidade com o referido gênero orientados apenas por um exemplo a ser seguido. Estes poderão, de fato, constituir momentos distintos incluídos um procedimento mais amplo, e não, evidentemente, os únicos recursos.

Foi sustentando uma proposta de ensino dos gêneros textuais “construtivista, interacionista e social” para o ensino de gêneros textuais que Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) criaram as denominadas *sequências didáticas*. Trata-se de um conjunto de atividades organizadas com o objetivo de proporcionar o aprendizado de um gênero por

³ A abordagem, que segundo os citados autores (idem) é “impressionista” e “de visitação”, serve como argumento para os defensores da não-obrigatoriedade do diploma de Comunicação Social, bem como formação específica, para o exercício do jornalismo.

meio de etapas, cada uma das quais representando a base para outra mais complexa. “A atividade de produzir um texto escrito ou oral é, de certa maneira, decomposta, para abordar, um a um e separadamente, seus diversos elementos” (idem, p. 103).

O detalhamento pormenorizado das sequências didáticas (doravante SD's) não seria compatível com a extensão deste trabalho. Resumidamente, todavia, pode-se demonstrar a segmentação básica de uma SD em quatro fases: apresentação da situação; produção inicial; módulos; e produção final.

Na primeira fase, a *apresentação da situação*, descreve-se em detalhes a tarefa a ser cumprida, o que inclui não apenas exemplos do gênero como também uma caracterização do contexto situacional em que se produz certo conjunto de textos (audiência, tendências sócio-discursivas, aspectos ligados à produção, entre outros). Depois disso, na *primeira produção*, os aprendizes têm uma experiência introdutória com o gênero, de modo a permitir que o aluno avalie as capacidades por eles já adquiridas. Essa etapa também “define o significado de uma sequência para o aluno, isto é, as capacidades que ele deve desenvolver para melhor dominar o gênero” (idem, p. 98). Em seguida, nos *módulos*, são oferecidos os instrumentos necessários para o domínio do gênero, gradativamente. Por fim, na *produção final*, o estudante praticará o que aprendeu, enquanto o professor

poderá, enfim, mensurar os progressos alcançados – sempre tendo como referência as etapas anteriores.

Nossa proposta visa promover uma articulação, ainda que superficial, entre o modelo elaborado pelos citados pesquisadores e as demandas textuais concernentes à elaboração de um VT. Assim, uma SD coerente com essa perspectiva, a nosso ver, incluiria:

a) *uma apresentação da situação* direcionada ao cotidiano de trabalho do repórter. Considerando que a SD em questão diz respeito *especificamente* ao ensino do gênero *matéria*, e não ao conjunto do telejornalismo, o embasamento teórico que proviria deste representa contribuição crucial para situar as condições nas quais se dá a emissão televisiva; no entanto, concentrar esclarecimentos nesse aspecto poderia ser contraproducente, haja vista a variedade de conjunturas que envolvem a produção textual em ambientes de reportagem a serem explanadas. É preciso, pois, que ao tratar do gênero *apresentação da situação* se leve em conta, efetivamente, questões sociológicas, antropológicas, midiológicas e outras vinculadas ao telejornalismo. Que também se atente para a aplicabilidade das mesmas na esfera da textualidade. Os autores ressaltam que, nesse momento, o professor deve “desafiar” os alunos por meio da realização de projetos ao final das atividades.

b) *uma primeira produção* que permita ao professor observar as representações que os estudantes fazem do tex-

to para matérias televisivas, além de os próprios redatores se conscientizarem de suas próprias habilidades e deficiências. Nessa etapa, será possível detectar o quanto os aprendizes estão cômicos do universo midiático, em sentido amplo e, mais estritamente, de certas modalidades do jornalismo, como o impresso e o de rádio, além de suas próprias experiências como receptores, em certa medida modificadas pelo repertório crítico, em tese, adquirido. Capacidades como a de hierarquizar dados e de se orientar pelo público abstratamente constituído poderão ser avaliadas – sem que se atribuam notas, por enquanto. Cumpre, por ora, realçar que

Contrariamente ao que se poderia supor, a experiência nos tem mostrado que esse encaminhamento não põe os alunos numa situação de insucesso; se a situação de comunicação é suficientemente bem definida durante a fase de apresentação da situação, todos os alunos, inclusive os mais fracos, são capazes de produzir um texto oral ou escrito que corresponda corretamente à situação dada, mesmo que não respeitem todas as características do gênero visado (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 101).

c) um *módulo introdutório à produção textual*, o qual, mesmo constituindo a preocupação nuclear, cede espaço, esporadicamente, a “atividades de observação e análise de textos” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 105). Os pesquisadores fazem sugestões que, a nosso ver, são

bastante adequadas ao ensino do telejornalismo de modo geral, a saber, a comparação de gêneros diferentes (em nosso caso, uma notícia impressa e um VT), a transcrição do texto e, ainda, a veiculação da matéria e de seu respectivo texto, exibido em datashow ou em laudas próprias. Quanto à redação propriamente dita, esse primeiro módulo deve fornecer as bases para o aprendizado futuro, de modo que, ao fim, seja capaz de articular operações diversas para solucionar problemas. Logo, a ênfase recairá aos fundamentos da redação televisiva, como o coloquialismo, a primazia da ordem direta, a função fática da linguagem, o emprego de frases curtas, entre outros (REZENDE, 2000; PATERNOSTRO, 1999). Por esse motivo, sugere-se o treinamento de um formato como a *nota seca*, menos complexa em termos de codificação, visto que não requer a elaboração do texto atrelada a imagens que lhe correspondam. Por enquanto, sugere-se que as declarações surjam em discurso indireto.

d) um *módulo intermediário*, no qual já se poderia elevar a complexidade dos textos, exigindo a articulação entre estes e imagens, o que enseja a produção de *notas cobertas*.

e) um *módulo avançado*, que comece pela redação de matérias com sonoras, as quais deverão ser concatenadas de maneira coerente e funcional, algo que poderá exigir uma observação mais cuidadosa. Por fim, introduz-se as passagens e demais elementos do VT completo. Nessa etapa, a observância aos propósitos da matéria deverá ser maior:

espera-se do aluno que, ao final, seja capaz de redigir apropriada e distintamente o texto que relate uma partida de futebol e um tema como o hábito de jogar lixo nas ruas, por exemplo.

f) o *produto final*, no qual o aluno poderá demonstrar sua evolução em cada uma das etapas anteriores ao elaborar um VT completo. É preciso, nesse momento, atentar para a adequação do texto aos propósitos comunicativos pertinentes, em nível genérico, e aos mecanismos de textualização, no nível do texto.

Considerações finais

Os obstáculos ao ensino da escrita são diversos, começando pelas práticas de letramento que limitam a capacidade enunciativa de aprendizes nos primeiros anos de escolarização (BONINI, 2002b); passando por métodos didáticos que, inadequadamente, excluem o processo e se orientam, exclusivamente, pelo produto (CARVALHO, 2001); e chegando ao estudante muitas vezes desinteressado pela produção textual devido ao prescritivismo arraigado, ainda hoje, na cultura escolar. No caso do telejornalismo, nota-se, em sala de aula, que muitas vezes falta ao estudante uma *consciência* do gênero com o qual trabalhará, assim como dos propósitos a serem alcançados por meio dele. Embora haja necessidade de estudos mais aprofundados, visando a confirmação empírica dessas barreiras, é comum identificar

aqueles que centralizam esforços em questões pontuais do texto, não atentando para a inserção do mesmo num contexto situacional e os efeitos de sentido sobre seus potenciais interlocutores. Em que pesem as limitações impostas pelas circunstâncias de produção – quase sempre bastante distintas da “realidade do mercado de trabalho” – caberá ao professor criar estratégias que, se não solucionam em definitivo o problema, contribuam para minimizá-lo.

Assim, é preciso que se desenvolva métodos de ensino de produção textual que favoreçam a automatização de certas práticas microtextuais pelos redatores – em especial o domínio funcional da pertinência enunciativa de cada elemento do VT – para então passar ao exercício sistemático da elaboração de matérias. Nossa proposta de sequência didática, ainda que diminuta e pontual, buscou contribuir nessa esfera. Há que se ponderar, igualmente, que o conhecimento de um modelo é positivo, na medida em que permite ao redator explorá-lo, e não necessariamente copiá-lo (BRONCKART, 2007, p. 210). Além disso, a evolução verificada do aluno em cada etapa, em vez de uma busca prematura pela adequação a um padrão nem sempre muito claro, provavelmente será, como discutimos acima, relativamente a outras esferas de produção textual, mais produtiva para o futuro profissional da reportagem.

Referências Bibliográficas

ALCURE, L. **Telejornalismo em 12 lições**: televisão, vídeo, internet. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2011.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In: Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 279-326.

BHATIA, V.K. **Analysing genre**: language use in professional settings. New York: Longman, 1993.

BONINI, A. **Gêneros textuais e cognição**. Florianópolis: Insular, 2002a

____. Metodologias do ensino de produção textual: a perspectiva da enunciação e o papel da Psicolinguística. *In: PERSPECTIVA*, Florianópolis, v.20, n.01, p.23-47, jan./jun. 2002b

BRONCKART, J. **Atividade de Linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. 2 ed. São Paulo: EDUC, 2007.

COUTINHO, I. **Dramaturgia do telejornalismo brasileiro**: a estrutura narrativa das notícias em televisão. Tese de doutorado. Universidade Metodista de São Paulo. Pós-graduação em Comunicação Social, 2003.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.; e col.. Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas; SP: Mercado das Letras, 2004. pp. 95- 128.

EKSTROM, M. Information, storytelling and attractions:

TV journalism in three modes of communication. Media culture society. London: Sage Publications, 2000. Vol 22, 465-492. Extraído de <http://mcs.sagepub.com/content/22/4/465> em 27 de dezembro de 2011.

FAVERO, L.L.; KOCH, I.V. Linguística textual: introdução. São Paulo: Cortez, 1988.

FLOWER, L. "Writer-Based Prose: A Cognitive Basis for Problems in Writing". College English, 41 (1), 1979.

KOCH, I. V. O texto e a construção dos sentidos. São Paulo: Contexto, 2007. P. 7-43.

LAGE, N. A reportagem: teoria e técnica da entrevista e pesquisa jornalística. Rio de Janeiro: Record, 2001.

LANG, A. et al. The effects of chronological presentation of information on processing and memory for broadcast news. In: ANNUAL MEETING OF THE ASSOCIATION FOR EDUCATION IN JOURNALISM AND MASS COMMUNICATION, 71, 1988.

MACHADO, A. A televisão levada a sério. 3 ed. São Paulo: Senac, 2003.

MACHILL, M.; KÖHLER, S.; WALDHAUSER, M. The use of narrative structures in television news. An experiment in innovative forms of journalistic presentation. European Journal of Communication, Vol 22, Nº 2, 185-205, SAGE, 2007.

PATERNOSTRO, V. O texto na tv: manual de telejornalismo. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

REZENDE, G. Telejornalismo no Brasil: um perfil edito-

- rial. São Paulo: Sumus, 2000.
- RODRIGUES, R. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem. In: MEURER, J.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D (Org.). Gêneros: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- SODRÉ, M.; FERRARI, M.H. Técnica de reportagem: notas sobre a narrativa jornalística. 5ª ed. São Paulo: Summus Editorial, 1986.
- SWALES, J. Genre Analysis: English in academic and research settings. 11ª edição. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. 33-54 pp.
- VAN DIJK, T.A. Modelos na Memória – o Papel das Representações da Situação no Processamento do Discurso. In: VAN DIJK, T.A. Cognição, discurso e interação. São Paulo: Contexto, 2004.
- YORKE, I. Telejornalismo. São Paulo: Roca, 2006.
- YTREBERG, E. Moving Out of the Inverted Pyramid: Narratives and Descriptions in Competitive Television News. Journalism Studies. Oslo, 2(3) 2001.