

**Agnes Francine de  
Carvalho Mariano**

Universidade de São Paulo  
– USP

Jornalista, doutora em  
Ciências da Comunica-  
ção pela Universidade  
de São Paulo, membro  
do grupo de pesquisa  
Jornalismo e a Construção  
da Cidadania. E-mail:  
agnesmariano@gmail.  
com / agnesmariano@  
usp.br. [http://lattes.cnpq.  
br/6422229750567834](http://lattes.cnpq.br/6422229750567834)

**Maria Otília Bocchini**

Universidade de São Paulo  
– USP

Doutora em Ciências da  
Comunicação pela Univer-  
sidade de São Paulo (USP),  
professora aposentada da  
USP, membro do grupo  
de pesquisa Jornalismo e  
a Construção da Cida-  
dania. E-mail: bocchini@  
usp.br. [http://lattes.cnpq.  
br/4915417601217354](http://lattes.cnpq.br/4915417601217354)

**Ensino de jornalismo:  
observação de hábitos  
de leitura e escrita entre  
universitários como  
informação preliminar às  
decisões didáticas**

**The teaching of Journalism:  
observing reading and writing  
habits of university students  
as preliminary information for  
didactic decisions**

**Enseñanza de periodismo:  
observación de hábitos de  
lectura y escrita entre  
universitarios como  
información preliminar  
a las decisiones didáticas**

## RESUMO

O ensino da escrita envolve necessariamente lidar com a diversidade. Em cursos superiores de instituições públicas e privadas, é grande a heterogeneidade: faixa etária, poder aquisitivo, interesses, identidades e também do estágio de letramento dos estudantes. A mesma situação ocorre nos cursos de comunicação, colocando os docentes diante de vários desafios relacionados ao ensino e à aprendizagem. Um dos aliados no enfrentamento desses desafios e na tomada de decisões didáticas é o conhecimento sobre o processo de constituição desses estudantes como escreventes e leitores. Com o objetivo de contribuir nesta direção, serão aqui descritos e analisados dados sobre hábitos de leitura e escrita entre estudantes de comunicação, principalmente de jornalismo. Os dados foram coletados por meio de um questionário respondido por 15 estudantes de 11 instituições públicas e privadas de São Paulo.

Palavras-chave: Ensino de jornalismo. Jornalismo. Escrita. Leitura.

## ABSTRACT

Teaching writing necessarily involves managing diversity. In higher education courses of public and private universities, heterogeneity is substantial: age, purchasing power, interests, identities, and different degrees of literacy among students. The same situation can be found in Communication courses, posing several challenges to teachers in relation to teaching and learning. Knowledge about the incorporation process of students as writers and readers is an ally in facing those challenges and making teaching decisions. With the goal of contributing to this subject, this article describes and analyzes data about reading and writing habits of Communication students, mainly Journalism students. The data were collected through a questionnaire, which was answered by 15 students of 11 public and private universities in São Paulo.

Keywords: Journalism teaching. Journalism. Writing. Reading.

## RESUMEN

La enseñanza de la escritura necesariamente implica atención a la diversidad. En cursos superiores de instituciones públicas y privadas, es grande la heterogeneidad: faja etaria, poder adquisitivo, intereses, identidades y también la fase de alfabetización/literacias de los estudiantes. La misma situación ocurre en los cursos de comunicación, insiriendo los docentes en varios desafíos relacionados a la enseñanza y el aprendizaje. Uno de los aliados en el enfrentamiento de esos desafíos y en la toma de decisiones didácticas es el conocimiento acerca del proceso de constitución de esos estudiantes como escritores y lectores. Con el objetivo de contribuir en esta dirección, serán aquí descritos y analizados datos sobre hábitos de lectura y escrita entre estudiantes de comunicación, principalmente de periodismo. Los datos fueron colectados por medio de un cuestionario contestado por 15 estudiantes de 11 instituciones públicas y privadas de São Paulo.

Palabras clave: Enseñanza de periodismo. Periodismo. Escrita. Lectura.

Submissão: 3/7/2014

Decisão editorial: 29/4/2015

## Leitura e escrita no ensino de jornalismo

Entre os jovens e adultos que frequentam os cursos superiores de jornalismo, é grande a diversidade: etária, de poder aquisitivo e de letramento<sup>1</sup>, o que inclui a presença frequente de estudantes que não possuem domínio pleno da leitura e escrita. Um quadro, aliás, em plena sintonia com o contexto nacional. O Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf) 2011-2012 indica o seguinte quadro da leitura, escrita e domínio de operações matemáticas entre a população brasileira de 15 a 64 anos: 6% de analfabetos, 21% com domínio rudimentar, 47% com domínio básico e apenas 26% com domínio pleno. Se é frequente a presença de estudantes com pouca experiência como escreventes, também é comum a presença de estudantes com domínio pleno da leitura e escrita. Essa diversidade complexifica, mas em nada modifica o fato de que o ambiente de ensino de jornalismo é um ambiente educacional.

O ensino de jornalismo envolve, em boa medida, ensino-aprendizagem da leitura, da escrita e apropriação de gêneros (MARQUES DE MELO, 2009). Nos cursos superiores de jornalismo, a produção de diversos gêneros jornalísticos é

---

1 O termo passou a ser usado no Brasil a partir dos anos 1980 e é uma versão da palavra inglesa *literacy*: pessoa educada, capaz de ler e escrever. Angela Kleiman define letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita” (KLEIMAN, 1995 apud SILVA, 2004, p. 6). Para a nossa análise, interessa especialmente a ideia de diversidade de letramentos e “múltiplos níveis”: “devemos falar de letramentos, e não de letramento, tanto no sentido de diversas linguagens e escritas, quanto no sentido de múltiplos níveis de habilidades, conhecimentos e crenças, no campo de cada língua e/ou escrita” (STREET, 1984 apud SILVA, 2004, p. 6).

experimentada com frequência pelos estudantes (BRASIL, 2013). Por isso, esse ensino também deveria envolver decisões didáticas atentas à progressão<sup>2</sup>. Entretanto, como se trata de uma etapa que almeja profissionalizar os estudantes, é frequente a “negação da escola como lugar específico de comunicação”, nos termos definidos por Schneuwly e Dolz (2004), isto é, a dificuldade de encarar o gênero jornalístico como um gênero escolar, adaptado. Assim, o modo de lidar com os gêneros tende a imitar o cotidiano profissional, negando a este ambiente educacional a condição de espaço de experimentação (FARO, 2013).

Acontece que a aprendizagem percorre seus próprios caminhos, alguns deles já mapeados: “uma função nova se adquire através de uma forma velha e uma forma nova se adquire através de uma função conhecida” (KATO, 1986, p. 105). Portanto, o “já conhecido” auxilia a aquisição do conhecimento novo. É de Vygotsky o conceito de “zona de desenvolvimento proximal” (ZDP), por meio do qual ele buscou demonstrar como o diálogo, convívio, colaboração e interação podem desempenhar papel fundamental no aprendizado. A ZDP é a distância entre o nível de

---

<sup>2</sup> Progressão é a “organização temporal do ensino para que se chegue a uma aprendizagem ótima” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 43). A decisão sobre essa organização envolve questões como “definição e decomposição das tarefas a serem realizadas; caminho e etapas a serem seguidas para se aproximar de um fim; ordem dos diversos elementos do conteúdo etc.” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 44). Isto é, um incremento paulatino do grau de dificuldade.

desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1991, p. 97).

Para ele, o que o aprendiz pode fazer com colaboração indica o que está em maturação, em estado embrionário.

Para os educadores, as ideias de Vygotsky trazem vários alertas. Um deles é sobre a diversidade em uma sala de aula, mesmo quando ela não é visível. Ao separar os dois âmbitos de desenvolvimento, o real e o potencial, ele mostra que estudantes, com a mesma idade e capazes de solucionar sozinhos os mesmos problemas, podem divergir quando se observa a zona de desenvolvimento proximal:

Usando esse método podemos dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão em estado de formação, ou seja, que estão apenas começando a amadurecer e a se desenvolver. (VYGOTSKY, 1991, p. 97).

E o que isto representa no ensino? Significa não perder de vista a necessidade da interação como estímulo ao crescimento, que pode assumir diversos matizes, de acordo com os contextos e objetivos pretendidos. E também indica uma direção a seguir: uma proposta de aprendizado que lança desafios, está à frente do desenvolvimento e inclui a cooperação como forma de viabilizar a execução das tarefas.

Entretanto, para incorporar práticas de ensino que levem em conta as “funções em maturação”, é preciso, antes de tudo, conhecer os estudantes. Para definir uma progressão entre os gêneros, é preciso conhecer a relação dos estudantes com eles. Para fazer adaptações nos “gêneros escolares jornalísticos” é importante ter informações sobre a fluência dos estudantes na escrita. Essa sondagem é um esforço necessário a cada nova turma. Ainda assim, possivelmente existam aspectos comuns que possam ser explicitados por meio da descrição e análise de dados de um grupo. É o que será feito em seguida, com a apresentação de dados que caracterizam como leitores e escreventes um grupo de estudantes de Comunicação. Trata-se de um grupo pequeno, mas suficientemente heterogêneo para representar a diversidade presente nesse universo e motivar reflexões.

### Hábitos de leitura e escrita

Os dados da pesquisa foram coletados entre os participantes de oficinas de texto ministradas na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, em 2011, como parte da construção de uma tese de doutorado<sup>3</sup>. Todos os participantes eram estudantes de Comunicação, principalmente de Jornalismo (80%), vinculados a instituições públicas e

---

<sup>3</sup> Tese “Diálogos entre a fala e a escrita na produção de perfis jornalísticos em ambientes educacionais”, de Agnes Mariano, sob orientação de Maria Otília Bocchini. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-18112013-160243/pt-br.php#referencias>>.

privadas<sup>4</sup> do estado de São Paulo. A coleta das informações ocorreu com a aplicação de um questionário sobre hábitos de leitura e escrita. As perguntas do questionário tentaram mapear três aspectos: 1) a forma de ingresso do estudante no mundo das letras; 2) que papel a leitura e a escrita ocupam em sua vida no momento presente; e 3) situar brevemente o perfil socioeconômico do estudante.

A elaboração das perguntas amparou-se em uma perspectiva sociodiscursiva da linguagem e da aprendizagem, isto é, em uma concepção de que a linguagem e a experiência social não podem ser separadas, pois é a interação social que nos fornece os meios e motivação para pensar e comunicar e que o pensamento já nasce social, porque a língua é uma atividade social. Ela não pode ser transmitida, a língua “dura e perdura”, transforma-se continuamente, vive “e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN, 1986, p. 124). A interação aproxima-nos dos enunciados “relativamente” estáveis, isto é, dos gêneros, que tornam a comunicação possível. A aquisição da língua materna ocorre por meio dos enunciados: “nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam” (BAKHTIN, 1993, p. 301). Por isso, ninguém precisa estudar gramática para dominar sua própria língua,

---

<sup>4</sup> Na análise, foram selecionadas as produções de 15 participantes de 11 instituições distintas.

porque assimilamos, ao mesmo tempo, as formas da língua e as formas típicas do enunciado, isto é, o modo de empregá-lo, quando empregá-lo e sua estrutura.

É no ambiente familiar que ocorrem as primeiras interações que levam à aquisição da linguagem. Por isso, essas experiências exercem considerável influência no modo como nos apropriamos da fala e da escrita. Com perguntas sobre o poder aquisitivo, grau de escolaridade, profissão e hábitos de leitura e escrita da família, um dos objetivos da pesquisa era ter indícios, por exemplo, da exposição dos estudantes à norma-padrão da língua. Em seus estudos sobre a apropriação da escrita, Luria, discípulo de Vygotsky, observou que, em etapas iniciais de aquisição da escrita, predomina a influência da fala, enquanto que, em momentos posteriores, é a fala que será influenciada pela escrita (LURIA, 1986). Assim, em geral, estudantes de camadas médias e altas urbanas, por conta do convívio familiar, ao ingressarem na escola, já sabem e já falam variedades linguísticas prestigiadas, isto é, mesmo antes de aprender a ler, esses estudantes já têm familiaridade com a fala influenciada pela escrita.

O contato com a escrita antes do aprendizado da leitura ocorre tanto pelo convívio com adultos que têm um estilo oral influenciado pela escrita quanto pela audição de textos escritos. Pesquisadores lembram que alguns “estilos orais” são mais “influenciados pelo modelo ocidental de prosa expositiva” e que o contato da criança com esse estilo oral



influenciará sua fala, facilitando ou dificultando o desenvolvimento de sua escrita, pois esta se aproxima apenas de um determinado estilo.

Duas crianças podem estar na mesma fase cognitiva, mas uma poderá enfrentar mais dificuldades que a outra [...] se entre o seu dialeto e a forma ortográfica e o dialeto prestigiado pela escola houver uma maior distância. (KATO, 1987, p. 10).

É o caso das crianças “cujo estilo oral revela alto envolvimento, com menor tendência à lexicalização e à descontextualização próprias da escrita” (CARDOSO, 2000, p. 173). Em sua pesquisa sobre a produção textual de crianças, Cancionila Cardoso constatou que a audição de uma história escrita provoca impacto positivo na escrita: “A criança, ao recontar uma história que lhe foi lida, reproduz não apenas o seu conteúdo, mas é também influenciada por sua forma” (CARDOSO, 2000, p. 186). Mary Kato defende a mesma ideia, afirmando que crianças que ouvem histórias lidas “já têm consciência pelo menos dos aspectos discursivos que diferenciam a fala e a escrita” (KATO, 1987, p. 10).

Algumas perguntas do questionário aplicado tentaram identificar o modo como os estudantes de comunicação foram apresentados à leitura e escrita, perceber se foram desenvolvidos hábitos relacionados a elas e se houve contato com a narração. Isto é, onde ocorreram as primeiras experiências (ambiente familiar, escolar), quem eram os envolvidos (parentes, professores), em que momento da vida, como elas ocorriam (leitura, contação etc.). Além

do fato de o envolvimento dos adultos com a leitura e a escrita ser uma sinalização da relevância dessas práticas, o tipo de conteúdo também pode exercer influência. Perguntando a crianças de baixa renda se alguém lia para elas, Cancionila observou o seguinte: “Algumas riram e garantiram que elas é que liam. As que admitiram que o pai ou a mãe liam para elas, quando questionadas sobre o conteúdo desta leitura, apontavam sempre as tarefas escolares” (CARDOSO, 2000, p. 83-84).

A importância da narração é clara para educadores, tanto que os gêneros narrativos são sempre os primeiros a serem trabalhados. Na verdade, “o discurso em forma de história está presente em todas as culturas” (CARDOSO, 2000, p. 55). Como se sabe, o desenvolvimento da linguagem na criança explode a partir dos 2 anos: “Perroni demonstra que o desenvolvimento do discurso narrativo na oralidade se dá a partir de interações dialógicas entre a díade (adulto/criança) dentro do jogo de contar, a partir dos 2 anos de idade da criança” (CARDOSO, 2000, p. 64). Mais adiante, aos 4 anos, diz Cancionila Cardoso, “se dá a constituição da criança enquanto narrador, sujeito da enunciação, a partir de um acordo com o adulto que envolve o que, para quem e quando narrar” (CARDOSO, 2000, p. 64-65). Para a autora, a forma “história” desempenha um papel importante no aprendizado da escrita.

Alguns dos principais gêneros jornalísticos assentam-se sobre a estrutura narrativa que percorre as histórias contadas, os casos e

relatos que permeiam as conversas, as histórias de ficção cedo apresentadas às crianças. Pode-se dizer que a narração é uma estrutura textual cuja marcação formal é reconhecida por pessoas letradas e iletradas. Como explica Angela Kleiman (1989), conhecer as estruturas textuais é um requisito importante para a leitura fluente. No caso da narrativa, a estrutura caracteriza-se pela marcação temporal cronológica (os tempos em que decorrem as ações), a causalidade (as motivações importantes para o desenvolvimento da história) e os agentes das ações, materializados nas personagens. A narrativa-padrão (ou canônica) teria, como partes essenciais, o cenário (com apresentação das personagens e do lugar onde acontecem os fatos), o início da trama (ou complicação) e a resolução, o desenrolar da trama até o fim (KLEIMAN, 1989, p. 17). De várias maneiras, o ensino fundamental solicita, além da leitura, a escrita de narrativas, muito antes de passar a solicitar redação de textos na estrutura expositiva, em que a ênfase é temática e concentra-se nas ideias e não nas ações (KLEIMAN, 1989, p. 17).

Uma pergunta do questionário buscou recuperar o contexto da alfabetização. As respostas relataram o ambiente em que isto ocorreu, a idade e circunstâncias adicionais: dificuldades, interrupções, precocidade. Este último aspecto foi comentado por Vygotsky, citando Maria Montessori:

Para cada matéria escolar há um período em que a sua influência é mais produtiva porque a criança é

mais receptiva a ela. Montessori e outros educadores denominaram-no período sensível [...] Ela descobriu, por exemplo, que se ensinarmos uma criança a escrever muito cedo, aos quatro anos e meio ou cinco anos de idade, a resposta dela será uma "escrita explosiva", um uso abundante e imaginativo da escrita que nunca será repetido pelas crianças alguns anos mais velhas. (VYGOTSKY, 1995, p. 90).

Perguntas similares foram feitas a respeito do momento presente, buscando identificar as interações a que os estudantes de comunicação estão expostos e como elas participam da apropriação da linguagem; a influência de amigos, colegas de faculdade e trabalho, familiares, namorados etc; e também quais são as práticas de leitura e escrita exercitadas com maior frequência, um aspecto especialmente relevante pelo fato de 80% deles serem estudantes do curso de Jornalismo, portanto, potencialmente mais interessados nessas práticas do que a média.

### Análise dos dados

Os participantes da pesquisa são, majoritariamente, pessoas adultas, naturais da cidade de São Paulo, que estudam ou são recém-formadas em instituições privadas de ensino superior. Nesse grupo, o sexo predominante é o feminino: nove mulheres e seis homens – predomínio em sintonia com o crescimento da presença feminina na comunicação e jornalismo. Dos 15 participantes, 11 nasceram na cidade de São Paulo e quatro são oriundos de outros estados ou de outras cidades do estado de São Paulo.

A faixa etária vai dos 18 aos 45 anos, sendo que a maioria – dez participantes – tinha mais de 25 anos. Portanto, a maior parte deles estava acima da faixa etária usual para estudantes do ensino superior, que vai, aproximadamente, dos 18 aos 21 anos. Cinco participantes tinham entre 18 e 20 anos; oito participantes tinham entre 25 e 30 anos e dois deles tinham idades acima de 30. Em relação à instituição de ensino, cinco frequentavam instituições públicas (duas universidades públicas) e dez eram de faculdades privadas (nove instituições), todas do estado de São Paulo. Dos 15 participantes, 12 estudam ou estudaram Jornalismo. Os outros três são ligados a cursos de rádio, TV e internet; pós em marketing e pós em jornalismo literário.

Em relação ao perfil socioeconômico, trata-se de um grupo heterogêneo. Quanto ao local de moradia, seis residiam em bairros periféricos, seis em bairros de classe média, dois no centro da cidade e um no interior. Quanto à escolaridade dos pais, a divisão também é equilibrada. Sete participantes têm ao menos um genitor com curso superior. Entre os outros participantes (oito), quatro têm pais com ensino médio e quatro têm pais que estudaram até o primário (completo ou incompleto). Quanto à ocupação, seis deles trabalhavam, quatro estavam desempregados, dois estagiavam na área e três dedicavam-se somente aos estudos. Neste grupo, não se verificou a vinculação que muitos enxergam entre ensino superior público e classe média, pois, dos cinco estudantes de

universidades públicas, dois residiam em bairros periféricos e estudaram em escolas públicas.

A maioria dos participantes relatou que os primeiros contatos com narrativas ocorreram no ambiente familiar, com a audição de histórias escritas ou contação de histórias. Cinco participantes lembram que pais ou avós liam histórias para eles na infância. Cinco relataram que algum adulto contava histórias – conhecidas ou inventadas. Um participante lembra da audição de CDs com histórias infantis. Um não conseguiu responder à pergunta. Um começou a ter contato com histórias na escola. Dois afirmaram que não havia leitura ou contação de histórias na infância. Convém observar que, mesmo na ausência de leitura ou contação de histórias de ficção, as crianças ouvem o tempo todo relatos de fatos cotidianos ordenados na estrutura narrativa. Um exemplo simples: “Hoje de manhã, eu e minha colega estávamos no trabalho lá na loja (tempo, lugar, personagens) quando chegou um rapaz e pediu uma camisa listrada de azul e branco com bolsos (início da trama). Não encontramos a camisa que ele queria e ele foi embora meio aborrecido (o desenrolar da trama até o fim)”.

A decisão de ler histórias para as crianças, pelos dados observados, não depende só do hábito de leitura dos familiares. Isto se tornou evidente pela comparação do número de participantes que declararam ouvir histórias lidas em casa (cinco) com os que relataram o convívio com pais ou parentes com hábito de leitura (sete). Cinco participantes citaram a

proximidade com outros parentes com hábito de leitura: irmãos, tios, primos. Apenas três participantes não conviveram com parentes com hábito de leitura. Ou seja, ainda que os pais tenham o hábito de leitura e facilitem o acesso de seus filhos aos livros, algumas vezes eles não conseguem ou não tomam a iniciativa de participar da iniciação das crianças às letras por meio da leitura. O leitor de histórias para as crianças mais frequentemente citado é a mãe. Observe-se que o hábito de leitura dos pais pode estar concentrado em obras técnicas, religiosas ou outras não necessariamente literárias.

O aprendizado da leitura e escrita, na maioria dos casos, ocorreu nas escolas, por volta dos 6 anos. Em geral, o ambiente dessa iniciação foi a pré-escola, mas, em alguns poucos casos, o aprendizado ocorreu na primeira ou segunda série do primário. Cinco alunos relataram tentativas familiares de alfabetizar os filhos, mas somente em três casos a família parece ter conseguido. Nos dois casos descritos com maior segurança, os dois participantes foram alfabetizados por um dos pais, aos 4 anos. Coincidentemente, os dois relataram um interesse muito grande pela leitura ao longo da vida, além de demonstrarem desenvoltura na escrita durante a oficina.

Solicitados a comentar seus hábitos de leitura e escrita na infância e começo da juventude, os participantes da pesquisa demonstraram ter relação distinta com esses dois âmbitos. Todos relataram contato com a leitura desde a infância. Já a escrita nem sempre foi praticada

com intimidade. Os livros foram a publicação impressa mais referida: nove tiveram acesso a livros infantis em casa, cinco citaram também os livros cedidos ou solicitados pela escola. Um participante teve acesso a livros por meio de bibliotecas. Além dos livros, os gibis e as revistas foram outras publicações citadas com frequência. Interesses específicos também aparecem como fatores de estímulo, promovendo a leitura de livros relacionados a esporte, religião ou enciclopédias. Como alguns são muito jovens, a internet já aparece em alguns casos.

Em relação à prática da escrita na infância e começo da juventude, a maioria deles relatou que, quando existia, se limitava às tarefas escolares. Essa foi a resposta dada por sete participantes. Houve também um que não respondeu à pergunta e outro que afirmou ter dificuldade com a escrita, combinada a um interesse por ela, mas não especificou se e como a praticava. Portanto, dos 15 participantes, somente seis descreveram efetivamente um interesse e prática da escrita que transcendia as exigências dos adultos. Os registros pessoais – sobre ideias, sentimentos e acontecimentos – foram a opção mais frequente, materializada, ou não, em diários. Alguns participantes relataram a produção de textos para *blogs*. Também foram citadas pontualmente a escrita para jornalzinho, livrinho e gibi caseiros, e a prática de gêneros como carta, poesia, letra de canção e roteiro de teatro.

As mesmas perguntas – sobre hábitos de leitura, escrita e convívio com pessoas com esses



hábitos – foram feitas em relação ao presente. A leitura diversifica-se: além dos livros de ficção, citados mais raramente, aparecem os livros e textos da faculdade, jornais, revistas, *sites*, *blogs*, e também a leitura movida por interesses específicos, como religião, música, teatro. A prática da escrita torna-se mais frequente e diversificada. Dos 15 participantes, dez referiram-se aos textos para a faculdade como uma forma de prática da escrita. Considerando que quase todos são estudantes de Jornalismo, parece natural que a escrita desempenhe papel importante no cotidiano acadêmico e que vá além dele. Quatro participantes produzem textos para *blogs*, *sites* ou Twitter. Seis deles se referiram a registros pessoais sobre “sentimentos”, com “desabafos”, como forma de colocar “os pensamentos em ordem” etc. E aparecem ainda, pontualmente, outros tipos de produção, ligados a interesses próprios: crítica de cinema, adaptação literária, roteiro para teatro, texto religioso. Cinco estudantes referiram-se ainda à escrita como prática relacionada às suas tarefas no trabalho ou estágio. Uma escrita que pode, inclusive, ser mais técnica, como na produção de relatórios e petições.

A leitura e a escrita diversificam-se. O convívio com pessoas com o hábito de ler e escrever expande-se. Os grandes parceiros passam a ser os colegas de faculdade, algo bastante natural, considerando-se a intensidade e impacto desse convívio. Nas instituições privadas, os estudantes, frequentemente, seguem com os mesmos colegas ao longo de todo o

curso. Nas instituições públicas, é mais comum um desmembramento das turmas. Por outro lado, os alunos tendem a frequentar muito as instituições, que possuem diversas unidades, e são estimulados a experimentar a “vida universitária”. Na idade adulta, parece decrescer, portanto, a influência dos pais como pessoas com o hábito de leitura e escrita. A convivência com namorados, amigos, colegas de trabalho e cultos religiosos também foram citadas.

Considerando que todos os participantes são estudantes, ou eram até pouco tempo, surpreendeu a limitada referência ao convívio com os professores, citado por apenas um participante. Ainda que alguns tenham se referido ao “ambiente da faculdade”, o que esta ausência poderia indicar, já que os professores são os principais responsáveis pelas recomendações de textos? Seria por conta da limitação do convívio, pela ausência de atividades e disponibilidade extraclasse? Pela distância entre professores e alunos, que ainda marca muitas relações? Pela hierarquia, que transforma o professor em um quase “patrão” que, muitas vezes, mais determina que estimula a leitura e escrita? Ou talvez pela natureza das leituras propostas, em geral mais técnicas? No mínimo, esse “esquecimento” pode traduzir uma tensão presente nas relações, o que, talvez, impeça que o estudante considere o professor alguém “do seu convívio”. Nas conversas sobre as suas histórias de vida (em outro momento), alguns abordaram essa tensão. Um estudante falou sobre a complexidade e

volume da leitura acadêmica, que instaura uma mudança abrupta, pois é muito distinta da solicitação do ensino médio. Houve também um participante que se queixou do ensino da sua universidade, qualificando-o como “bem ruim”, com professores que não estão “nem aí” e que por isso “o aluno é vencido, não se importa muito, não estuda”. Por outro lado, um dos participantes falou sobre o quão marcante foi o contato, no início de seu curso, com as “A”: Filosofia, Antropologia, Sociologia, Psicologia. Segundo ele: “tem pessoas que desistiram, mas aquilo me fsgou”.

### Considerações finais

As respostas dadas demonstraram a heterogeneidade socioeconômica do grupo. Heterogeneidade que, possivelmente, está presente na maioria dos cursos de Comunicação. Parte dos estudantes têm pais, ou ao menos um genitor, com escolaridade superior. Mas também é significativa a presença de estudantes com pais que cursaram apenas o ensino médio, o primário ou que sequer completaram o curso primário. O fato de boa parte residir em bairros periféricos e trabalhar também reforça a heterogeneidade. Do ponto de vista do ensino-aprendizagem da escrita dos gêneros jornalísticos, isto significa que parte dos estudantes pode enfrentar razoáveis ou grandes dificuldades materiais para dispor de tempo e deslocar-se; que alguns deles são membros de famílias cujos integrantes não dominam a norma-padrão da língua, o que pode ter influenciado

a fala e escrita desses estudantes, situação que exige do docente preparo consistente para o exercício da sua função, incluindo-se aí o acesso a reflexões das áreas de educação e linguagem.

Fala e escrita estiveram presentes nos primeiros contatos com narrativas, isto é, a leitura de livros e a contação de histórias foram citadas na mesma proporção, uma situação que reforça a condição brasileira de país profundamente oral e que evoca a constante afirmação dos linguistas de que a fala é a base para o aprendizado da escrita. As respostas demonstraram também que há uma importante diferença na experiência com a leitura e com a escrita. O contato com a leitura (especialmente de livros e gibis), em geral, começa na infância, mas a prática da escrita só se torna mais frequente na adolescência ou idade adulta. Portanto, é possível afirmar que muitos estudantes são escreventes inexperientes; interessados na escrita, mas, ainda assim, com engajamento recente em atividades que os motivem a escrever com frequência. O conhecimento desse quadro conduzirá muitas decisões didáticas no ensino do Jornalismo, sendo previsível que, em alguma extensão, o trabalho docente envolva colaborar na superação de inseguranças e bloqueios e na proposição de descobertas, para que a escrita possa ser exercitada com plena autonomia e entusiasmo.

## Referências

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da cria-**

- ção verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1993. p. 277-326.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES nº 39/2013 e Projeto de Resolução que Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Jornalismo.** Brasília: MEC/CNE, 2013.
- CARDOSO, C. J. **Da oralidade à escrita:** a produção do texto narrativo no contexto escolar. Cuiabá: UFMT/Inep/MEC, 2000.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.
- FARO, J. S. Imediatismo e formação cultural no ensino de Jornalismo. **Comunicação & Sociedade,** São Bernardo do Campo, v. 35, n. 1, p. 43-64, jul.-dez. 2013.
- KATO, M. **No mundo da escrita:** uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.
- KATO, M. **O aprendizado da leitura.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- KLEIMAN, A. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1989.
- LURIA, A. R. Principais formas de alocação verbal. Linguagem oral (colóquio e monólogo) e linguagem escrita. In: LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem:** as últimas conferências de Lúria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986. p. 163-172.
- MARQUES DE MELO, J. Gêneros jornalísticos no Brasil: o estado da questão. In: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 32., 2009, Curitiba. **Anais eletrônicos...** São Paulo: Intercom, 2009. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-0763-1.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2012.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 71-91.
- SILVA, E. **Reflexões acerca do letramento:** origem, contexto histórico e características. 2004. Disponível em: <[http://www.cereja.org.br/pdf/20041105\\_Elson.pdf](http://www.cereja.org.br/pdf/20041105_Elson.pdf)>. Acesso em: 13 abr. 2013.
- YAGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- YAGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1995.