

# A ESCOLARIZAÇÃO DO GÊNERO REPORTAGEM: MUDANÇA DE FUNÇÕES E OBJETIVOS<sup>1</sup>

**Raquel da Silva Goularte**  
Doutorado /CAPES  
PPGL-UFSM  
raquelgoulartee@hotmail.com

**RESUMO:** Neste trabalho, apresentamos a análise do gênero reportagem, veiculado em dois contextos, a esfera jornalística e o ensino. O objetivo desta pesquisa foi analisar as funções exercidas pelo gênero, a partir do contexto de situação, contexto de cultura e contexto de outros gêneros, tais como defendido por Devitt (2004). Além disso, investigamos como a proposta didática do gênero reportagem permite apontar afinidades entre as abordagens de gêneros defendidas por Devitt (2004, 2009) e pelo Interacionismo Sociodiscursivo, representado principalmente por Bronckart (1999) e Schneuwly, B; Dolz, J. (2004).

**Palavras-chave:** Linguística, ensino de língua portuguesa, gêneros

## Introdução

Este trabalho reúne uma discussão teórica e um exemplo de análise do gênero reportagem em dois contextos diferentes. Nosso intuito é colocar duas teorias de gêneros em diálogo, de forma a possibilitar a reflexão de algumas questões que envolvem o uso da língua e o ensino da língua, por meio dos gêneros. Para isso, nosso corpus se constitui de uma reportagem extraída do *Jornal Folha de São Paulo*, acervo digital, e a forma escolarizada desse mesmo exemplar, retirada do livro didático *Tudo é linguagem: língua portuguesa*, do 6º ano do ensino fundamental.

Os procedimentos de análise compõem-se, primeiramente, da discussão das concepções de gênero e da proposta acerca do ensino de gêneros para Devitt (2004, 2009) e para Bronckart (1999) e Schneuwly, B; Dolz, J. (2004). Em seguida, apresentamos a escolarização do gênero reportagem, examinada a partir dos contextos de situação, de cultura e de gêneros da reportagem, em comparação com a forma como aparece esse exemplar do gênero no livro didático.

## 2. Os gêneros na concepção de Amy Devitt

A Sociorretórica entende gêneros discursivos como “tipos de ações retóricas que as pessoas executam no seu cotidiano nas interações com seus mundos” (Devitt, 2004, p.2). Carolyn Miller é uma das principais representantes dessa vertente. E muitos estudiosos,

---

<sup>1</sup> Texto escrito para a disciplina Teorias de gêneros discursivos, sob orientação da profa Désirée Motta-Roth, 1º semestre de 2012.

incluindo Amy Devitt, basearam-se fortemente na síntese e argumento teórico defendido por Miller, no artigo “Gênero como ação social”, em 1984. Essa autora concebe o gênero como artefato sociocultural, caracterizando-o como uma ação social tipificada. De acordo com tal perspectiva, o gênero é reconhecido a partir do momento em que há uma recorrência de situações.

No que diz respeito às implicações para o ensino, Miller (2009) defende que aprender gêneros não significa aprender um conjunto de formas ou simplesmente um modo de realizar nossos propósitos. Para ela, o que se aprende são os fins que podemos alcançar com essas formas e métodos, tais como elogiar, pedir desculpas, recomendar alguém ou alguma coisa, assumir um papel, explicar algo, etc. Ademais, aprender gêneros, segundo a autora, é útil para o aluno compreender como participar nas ações de uma comunidade.

Devitt (2004) compartilha com Miller (1984) a noção de gênero como ação social, mas introduz três elementos fundamentais que complementam essa definição: o contexto de cultura, o contexto de situação e o contexto de gêneros. Nesse sentido, *a cultura* é definida como um elemento na construção dinâmica do gênero. Trata-se de um conjunto de contextos materiais e comportamentos aprendidos, são valores, crenças e modelos que influenciam em como a situação é construída. Devitt (op.cit.) considera que os gêneros são contextos de interpretação dados por padrões de formas de vida, pela cultura e pela natureza humana. Por isso, ela menciona que os gêneros constroem e reproduzem a cultura em uma relação recíproca essencial ao gênero.

Outro elemento fundamental na concepção de Devitt é a influência de *outros gêneros*. A autora argumenta que ninguém fala ou escreve em um vácuo. Nós partimos de algo já dito ou escrito, de um contexto de gêneros existentes em diferentes contextos culturais e situacionais. A autora afirma que o conhecimento das pessoas sobre gêneros do passado modelam a sua experiência com qualquer discurso particular, em qualquer gênero particular, em qualquer tempo particular.

Para a Devitt (2004), o gênero deve ser refinado retoricamente de acordo com as pessoas que participam no gênero e fazem as formas significarem. Por isso, ela considera a relação entre gêneros e sua situação como interativa e recíproca. Ela aborda a interação de contextos em diferentes níveis, abrangendo a influência de gêneros pré-existentes assim como o contexto situacional e cultural.

Devitt (2004, p.9) entende que “estudar gêneros é estudar como pessoas usam linguagem para estabelecer seus papéis no mundo”<sup>2</sup>. Por essa razão, a autora acredita que uma teoria de gêneros deve considerar propósitos, participantes e temas, uma vez que, segundo ela, “compreender gêneros implica compreender a situação retórica e seu contexto

---

<sup>2</sup> Tradução nossa.

social” (p.13). Além disso, Devitt afirma que “os gêneros são ações sociais e retóricas, operando à medida que as pessoas interagem com outras e de maneira proposital” (p.14).

Outro aspecto envolvido na definição de gêneros dessa vertente é a conexão dos gêneros à situação. Sobre isso, Devitt comenta que a tentativa de abranger amplamente o comportamento linguístico e deslocar da exigência retórica para a função fez com que muitos estudiosos de gênero, dos quais ela cita Burke, considerassem as noções de *contexto de situação* e *contexto de cultura* de B. Malinowski, especialmente na forma desenvolvida posteriormente por M. A.K. Halliday e outros. *O contexto de situação*, explica Devitt (2004), conforme Halliday o define, corresponde ao *campo* (o que está acontecendo), às *relações* (quem está envolvido, seus papéis), e ao *modo* (qual o papel desempenhado pela linguagem).

Essa perspectiva mostra que as pessoas constroem o gênero pela situação e a situação pelo gênero, a partir de uma relação recíproca e dinâmica. E a autora lembra que quando os leitores reconhecem um gênero específico, reconhecem também os papéis do leitor e do escritor. Isso demonstra que “situação e gênero são tão fortemente entrelaçados como se fossem intertravados”, explica Devitt (op.cit., p.21). Ela esclarece, ainda, que cada texto varia em detalhes, em quem são os participantes, para o que a língua é usada, que significados são atingidos, mesmo assim, os leitores e os escritores identificam que os textos são de um gênero comum.

### **3. O interacionismo Sociodiscursivo e os gêneros**

O Interacionismo sócio-discursivo (ISD) é desenvolvido pelo grupo de Genebra, em especial, Bronckart, Schneuwly e Dolz. Esse quadro teórico entende as condutas humanas como “ações situadas cujas propriedades estruturais e funcionais são, antes de mais nada, um produto da socialização”. (Bronckart, 1999, p.13). O percurso teórico desenvolvido por Bronckart é pautado principalmente nas ideias dos autores russos Vygotsky, Leontiev, Bakhtin e Bakhtin/ Volochinov. Também toma empréstimos de autores como Habermas e Foucault.

A partir da historicidade do ser humano, o interacionismo se interessa em observar como se desenvolveram, na espécie humana, formas particulares de organização social, simultaneamente a (ou sob o efeito de) formas de caráter semiótico. Com base nesse aporte teórico, Bronckart (1999) entende as ações verbais como mediadoras e constitutivas do social, com o qual interagem múltiplos interesses, conceitos, valores, teorias, objetivos e significações de si e dos outros. Ele defende, ainda, que “os textos e/ou discursos são as únicas manifestações empiricamente observáveis das ações de linguagem humanas”(p.14).

Jean-Paul Bronckart traça um extenso percurso teórico e demonstra que a atividade de linguagem depende do pensamento consciente que, por sua vez, depende da interiorização dos signos linguísticos e, por conseguinte, da língua, por meio da qual se constroem os textos/discursos, que se diversificam em gêneros. E o autor inspira-se na noção bakhtiniana de gêneros, definindo-os como “espécies de textos que apresentam características relativamente estáveis e que ficam disponíveis no intertexto”(p.137).

Mas Bronckart (1999) esclarece, ainda, que os gêneros constituem ações de linguagem que requerem do agente produtor uma série de decisões que ele necessita ter competência para executar. A primeira delas é a escolha que deve ser feita a partir do rol de gêneros existentes daquele que lhe parece adequado ao contexto e à intenção comunicativa; e a segunda, é a decisão e a aplicação que poderá acrescentar algo à forma destacada ou recriá-la.

Esse autor reconhece que, apesar dos inúmeros estudos sobre gêneros, esse conceito ainda se apresenta de forma muito vaga, pois nenhuma das múltiplas classificações é estabilizada. Ele atribui essa dificuldade de haver um consenso nas teorias de gêneros à diversidade de critérios possíveis para definir um gênero, tais como: tipo de atividade humana implicada, efeito comunicativo visado, tamanho e/ou natureza do suporte utilizado, conteúdo temático abordado, entre outros. Além disso, ele menciona que o caráter histórico também influencia na definição de um gênero (gêneros tendem a desaparecer, ou a reaparecer sob formas parcialmente diferentes, alguns gêneros modificam-se, gêneros novos aparecem), enfim, conclui que “os gêneros estão em perpétuo movimento”(p.74).

É importante ressaltar que a base teórica desenvolvida por Bronckart (1999) sobre o ISD é compartilhada por Schneuwly e Dolz (2004), e que os três pesquisadores inserem-se na concepção do ISD. Dessa forma, embora compartilhem de algumas noções, Bronckart (1999) interessa-se por questões epistemológicas e focadas atualmente às pesquisas sobre o trabalho, que no Brasil é representado nos estudos sobre agir docente. Enquanto que Schneuwly e Dolz (2004) se voltam para o ensino do gênero de texto como ação social em sala de aula, preocupando-se, portanto, com o ensino.

Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz são pesquisadores do grupo de Genebra que atualmente dão continuidade às questões apresentadas em “Gêneros orais e escritos na escola”, publicado em 2004, com a organização e tradução de Roxane Rojo e Gláís Cordeiro. Esta obra serve de referência para a elaboração da maioria dos materiais didáticos no trabalho com gêneros. Para esses autores, é por meio dos gêneros que as práticas de linguagem se materializam nas atividades dos alunos. Assim, os gêneros representam suportes para as atividades de linguagem. No contexto de ensino, os gêneros sofrem um desdobramento, conforme os autores, tornando-se além de instrumentos de comunicação, objetos de ensino-aprendizagem.

Schneuwly e Dolz (2004) ressaltam que o “gênero trabalhado na escola é sempre uma variação do gênero de referência, construída numa dinâmica de ensino-aprendizagem, para funcionar numa instituição, cujo objetivo primeiramente é este” (p.69). Para isso, os autores propõem o trabalho com as sequências didáticas, de modo a auxiliar o aluno a desenvolver competências linguísticas que facilitem o acesso a diferentes gêneros de maneira efetiva.

Os pesquisadores do ISD definem sequências didáticas como operações de linguagem que fazem parte do contexto de ensino. Elas são módulos de ensino, organizados conjuntamente com o objetivo de melhorar uma determinada prática de linguagem. A sequência didática se organiza na seguinte estrutura: apresentação da situação, produção inicial, módulo 1, módulo 2, módulo 3 e produção final. A apresentação da situação é a exposição inicial do gênero e envolve informações como construção composicional, estilo e conteúdo temático do gênero a ser estudado, assim como informações do destinatário e do suporte. Representa uma simulação mais próxima do que poderia ser uma situação real comunicativa. A primeira produção corresponde à etapa em que o professor pode intervir e orientar os alunos, seja individualmente ou em grupo, pois é o primeiro contato desses com o gênero. Também representa a avaliação concreta com intuito formativo dos alunos. Já os módulos têm a finalidade de observar e reparar as dificuldades surgidas na primeira produção.

#### **4. O gênero reportagem**

A reportagem é um gênero de texto jornalístico utilizado para transmitir uma informação por meio da televisão, rádio e/ou revista. Por fazer uma cobertura mais ampla do tema, ele se diferencia da notícia. A reportagem apresenta o ponto de vista do jornalista e das pessoas envolvidas na observação de um fato. Além disso, pode conter informações por meio de fotos, mapas, gráficos, etc. Ela parte da investigação do jornalista, que apresenta os fatos e conta a história sob o seu ângulo de observação. Para validar e comprovar os fatos apresentados, ele integra citações dos personagens que participam da história e/ou citações de documentos importantes relacionados a ela. Dessa forma, a reportagem se caracteriza por um tratamento aprofundado dos temas. Por isso, envolve investigação, seleção das melhores fontes, leitura de documentos, conversa com os diferentes protagonistas ou personagens envolvidos na história. Além disso, exige que se capte o ambiente onde decorrem ou decorreram os acontecimentos.

Bueno (2011) destaca mais algumas características da reportagem, tais como: causas e efeitos do fato ocorrido, detalhamento do fato, soma de versões, engendramento

de informações, indícios claros de personalização, narrativa com inquérito e entrevista, fixação de uma notícia, retrato a partir de um ângulo pessoal.

A finalidade da reportagem é levar os fatos ao leitor ou telespectador de maneira abrangente. Isso requer uma fala ou escrita clara e compreensível. Se o gênero for televisionado, e na modalidade oral, a reportagem é transmitida por um repórter, que utiliza linguagem direta e precisa, assim como possui dicção pausada e clara, com a devida entonação. Na mídia impressa, a reportagem se caracteriza por demonstrar capacidade intelectual, criatividade, sensibilidade quanto aos fatos e uma escrita coerente, tornando a leitura fluente e esclarecedora.

Embora seja reconhecido por sua forma, o gênero reportagem permite ao jornalista expressar-se de acordo com o seu estilo para apresentar os acontecimentos. Por isso, a reportagem pode ser a mesma, mas a maneira como é comunicada é diferente de um profissional para outro. Conforme Devitt (2004), os gêneros moldam e são moldados pelos contextos de situação, de cultura e de gêneros. A autora também defende que cada indivíduo direta ou indiretamente contribui para a particularização de um gênero. É por isso que eles mudam com o tempo, se transformam e dão origem a outros gêneros.

A reportagem escrita é dividida em três partes: manchete, lead e corpo. A *manchete* compreende o título da reportagem, com o objetivo resumir o que será dito. Também tem a função de chamar o interesse do leitor. Enquanto o *lead* é um pequeno resumo, subsequente ao título, que também busca chamar a atenção do leitor. Já o *corpo* representa o desenvolvimento do tema abordado, cuja linguagem é dirigida a um público-alvo.

Ainda sobre a estrutura da reportagem, Bueno (2011) traz alguns detalhes sobre as possíveis variações que pode sofrer a reportagem em sua estrutura, quanto à ordem em que os fatos são apresentados e o grau de importância conferido a eles (pirâmide invertida, pirâmide normal, modelo misto), quanto à apresentação dos personagens (explícita ou implícita, do indivíduo, do tipo, caricatura). A autora também enfatiza a importância do tempo nesse gênero, seja para levar ao clímax na reportagem de ação, seja para aumentar a expectativa na reportagem documental.

A partir dessa descrição, é possível perceber que a reportagem apresenta várias características de estilo, composição, estrutura que podem ajudar o aluno na leitura e compreensão desse gênero, assim como estimular a criticidade dele.

#### **4. A escolarização do gênero reportagem**

Devitt (2004), entende gênero como uma dinâmica recíproca, cujas ações individuais constroem e são construídas pelos contextos recorrentes de situação, de cultura e de outros gêneros. Devitt (2009) retoma e amplia esse posicionamento, afirmando que para o

desenvolvimento dessa consciência, o professor deve trabalhar com várias amostras de gênero, a fim de observar seu contexto e situação. Além disso, ela defende uma pedagogia de gêneros que permita aos alunos distanciar-se de práticas cotidianas dos gêneros que os cercam, mas também poderem atuar, poderem participar dos gêneros conscientemente.

Bronckart (1999) destaca que a prática de linguagem dos indivíduos corresponde à prática dos diferentes gêneros (orais ou escritos) em uso nas formações sociais onde cada indivíduo está inserido. O modelo pedagógico do ISD é representado pelas sequências didáticas, conforme Schneuwly e Dolz (2004), as quais buscam através de um conjunto de atividades escolares organizadas em torno de um gênero desenvolver capacidades de linguagem que envolvem o plano linguístico, o contexto de produção e os significados mobilizados a partir dos textos.

As figuras 1, 2 e 3 demonstram como o gênero reportagem aparece nos dois contextos: na esfera jornalística e no ensino.



Figura 1: reportagem extraída do Jornal Folha de São Paulo, 27 de out. 2001, acervo digital.



Figura 2: Parte da reportagem extraída do Livro didático p.155.



Figura 3: capa da reportagem extraída do Livro didático, p.156.

A partir das imagens, é possível perceber que a reportagem veiculada no livro didático sofre constantes adaptações. O primeiro indício disso é a forma como o gênero é colocado no livro didático, de maneira fragmentada. Além disso, as atividades propostas para trabalhar esse gênero também desconsideram a sua forma original e as características do gênero, a exemplo desta que aparece após a figura da capa do suplemento: “Depois de ler a analisar a primeira página do suplemento, vamos à reportagem propriamente dita. Para uma leitura mais detalhada, foram selecionadas duas partes: uma notícia e alguns depoimentos” (LD,p.157). Essa atividade permite ver que os autores, na verdade, estão trabalhando com os gêneros notícia e depoimento, que correspondem à figura 4, que traz a reportagem dividida em parte 1 e parte 2.



Figura 4: Partes da reportagem adaptadas pelo Livro didático, páginas158, 159 e 161.

Escrever uma reportagem no âmbito jornalístico implica pesquisa, leitura, escolhas e ponto de vista (cultura), encoraja a definição de situação como profissional repórter escrevendo para diferentes leitores do jornal Folha de São Paulo (situação) e invoca a experiência do repórter sobre outras reportagens, entrevistas, depoimentos, notícias, artigos, etc. (outros gêneros). Enquanto no contexto escolar, representado nesta pesquisa pelo livro didático, escrever uma reportagem envolve: explicação do professor, leitura do livro didático, pesquisa, escolhas e ponto de vista (cultura), encoraja a definição de situação como aluno escrevendo para o professor em uma tarefa de aula (situação) e traz a



experiência do aluno sobre outras reportagens, entrevistas, depoimentos, notícias, artigos, gêneros presentes no livro didático, etc. (outros gêneros).

O exemplar analisado e sua escolarização mostram que o contexto de situação (na mídia ou no LD) constrói a reportagem e a reportagem constrói a situação. Os autores do LD, ao desfragmentarem a reportagem em notícia e depoimentos, estão violando a organização composicional do gênero, desafiando ou mudando os papéis assumidos pelos leitores e escritores desse gênero. Logo, muda também a conexão desse gênero jornalístico com a situação, que passa a ser de ensino, cujos objetivos estão voltados à identificação das características de um gênero específico. Com isso, ocorre um apagamento da organização da reportagem, que se transforma em um “texto de livro didático”, inclusive sofre adaptações com a linguagem não-verbal. Também descaracteriza os papéis dos participantes de uma reportagem. Isso demonstra que a reportagem construída (adaptada) para ser lida no livro didático revela um gênero diferente daquele construído para ser lido no jornal.

Dessa forma, podemos considerar, na concepção de Devitt (2004), que o gênero é construído diferentemente porque a situação é construída diferentemente. Isso porque escrever uma reportagem implica certos papéis para o escritor (informar a partir de um ponto de vista, discutir, comprovar os dados através de fatos, conforme Bueno (2011)) e para o leitor (buscar informações seguras), leva os leitores a esperar certos tipos de assunto e se presta a tipos particulares de propósitos. É a partir dessa base que os leitores e os escritores identificam que os textos são de um gênero comum.

### **3. Conclusões**

Com base nos conceitos discutidos e na análise realizada, é possível reconhecer que o gênero reportagem assume diferentes funções, à medida que é utilizado pelos participantes para alcançar diferentes objetivos. Isso permite aproximar os aportes teóricos de Amy Devitt e Jean-Paul Bronckart no sentido de que ambos reconhecem o tipo de atividade humana implicada, o efeito comunicativo visado e conteúdo temático abordado como critérios que identificam um gênero. Também se mostra convergente a ideia de que os gêneros estão “em perpétuo movimento”, conforme Bronckart (1999, p.72). Ademais, as propostas pedagógicas de Devitt (2009) e de Schneuwly e Dolz (2004), cada autor com sua terminologia, visam a auxiliar o aluno a adquirir a consciência crítica de gêneros, à medida que ele compreende que situações diferentes levam a gêneros diferentes, conforme Devitt (2004).

## Referências Bibliográficas:

- BORGATTO, A.M. **Tudo é linguagem: língua portuguesa**. 2.ed. São Paulo: Ática, 2009.
- BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo**. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. - 2.ed. São Paulo: EDUC, 2009.
- BUENO, L. **Os gêneros jornalísticos e os livros didáticos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.
- CALSAVARA, Katia. **Era uma casa... sem janela nem quintal**. Folha de São Paulo, 27 de out. de 2001. Suplemento Folhinha.
- DEVITT, A. J. **Writing Genres**. The Unites States of America: Southern Illinois University Press, 2004.
- \_\_\_\_\_. Teaching Critical Genre Awareness. In: BAZERMAN, C.; BONINI, A.; FIGUEIREDO, D. **Genre in a changing world**. Perspectives on writing, 2009. Disponível em: <http://wac.colostate.edu/books/genre/genre.pdf#page=352>. Acesso em: 26 jun. 2012.
- MILLER, C. Gênero como ação social. In: DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (Org.). **Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia**. Trad. e adaptação de Judith Chambliss Hoffnagel et al. Recife: EDUFPE, 2009, p. 21-44.
- \_\_\_\_\_. **Genre as Social Action**. *Quarterly Journal of Speech* 70. Pp. 151-167. Disponível em: < <http://www4.ncsu.edu/~crmilller/Publications/MillerQJS84.pdf> >. Acesso em: 27 jun. 2012.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. ROJO, R. e CORDEIRO, G. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.