

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO - FIC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO

MAYARA CALÁCIO DE SOUSA COIMBRA

UMA QUESTÃO DE INTERPRETAÇÃO:
A INFLUÊNCIA DO NÍVEL DE ESCOLARIDADE DO CIDADÃO PARA A COMPREENSÃO DO
CONTEÚDO DO TELEJORNAL

Goiânia
2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO - FIC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO

MAYARA CALÁCIO DE SOUSA COIMBRA

UMA QUESTÃO DE INTERPRETAÇÃO:
A INFLUÊNCIA DO NÍVEL DE ESCOLARIDADE DO CIDADÃO PARA A COMPREENSÃO DO
CONTEÚDO DO TELEJORNAL

Dissertação apresentada à Banca Examinadora de Defesa da
Universidade Federal de Goiás (UFG) como exigência parcial à
obtenção do título de Mestre em Comunicação.

Área de concentração: Mídia e Cidadania.

Orientação: Profa. Dra. Simone Antoniaci Tuzzo.

GOIÂNIA
2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação na (CIP)

Coimbra, Mayara Calácio de Sousa.

Uma questão de interpretação: a influência do nível de escolaridade do cidadão para compreensão do conteúdo do telejornal [manuscrito] / Mayara Calácio de Sousa Coimbra. - 2014.

xv, 125 f. : il., figs, tabs.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Simone Antoniaci Tuzzo;
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Informação e Comunicação, 2014.

Bibliografia.

Inclui lista de figuras, tabelas, gráficos e quadros.

MAYARA CALÁCIO DE SOUSA COIMBRA

UMA QUESTÃO DE INTERPRETAÇÃO:

**A INFLUÊNCIA DO NÍVEL DE ESCOLARIDADE DO CIDADÃO PARA A COMPREENSÃO DO
CONTEÚDO DO TELEJORNAL**

Dissertação a ser defendida no Curso de Mestrado em Comunicação da Faculdade de Informação e Comunicação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do grau de Mestre, aprovada em _____ de _____ de _____, pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

Profª. Dra. Simone Antoniaci Tuzzo – UFG
Presidente da Banca

Profª. Dra. Ana Carolina Rocha Pessoa Temer - UFG

Profª. Dra. Joana Peixoto – IFG / PUC-GO

Àquele cujos céus anunciam sua glória. O firmamento proclama as obras das suas mãos. Esses discursos são silenciosos; não se ouve uma só palavra, mas a sua voz ressoa por toda terra, e as suas palavras até os confins do mundo.

AGRADECIMENTOS

Àquele que me deu a vida primeiro em seu coração, depois em seu sopro.

Àqueles que me tomaram por herança e deixaram meu ser repleto de possibilidades.

Àquele que diariamente, com muito amor, faz da minha vida uma família.

Àquela que se permitiu acreditar no sonho que se tem.

“Acontece-me ter vontade de retomar cada palavra dos apresentadores que falam muitas vezes levianamente, sem ter a menor ideia da dificuldade e da gravidade do que evocam e das responsabilidades em que incorrem ao evocalas diante de milhares de telespectadores, sem as compreender e sem compreender que não as compreendem”. Bourdieu, 1997

RESUMO

A pesquisa a seguir busca compreender até que ponto o nível de escolaridade pode interferir no processo de recepção do conteúdo do telejornal. O estudo analisa o nível de escolaridade como categoria influenciadora do processo de interpretação e negociação de sentido. Discute-se, ainda, a construção do jornalismo dentro dos padrões estruturais televisivos, e como os significados resultantes da interpretação dos conteúdos podem contribuir para o desenvolvimento do sentimento de pertença e da cidadania. Trazendo um viés interdisciplinar à pesquisa, o campo da educação aparece como categoria metodológica e como estudo sobre o processo escolar de ensino-aprendizagem e aprendizagem social. Durante a análise dos dados de entrevistas coletadas e de uma análise de conteúdo do telejornal da Rede Globo, *Jornal Nacional*, ambos processos práticos da pesquisa de recepção, os campos da aprendizagem social (inerente à vida humana), de experiências, consciência e cultura tiveram grande destaque na construção de sentido, resultados esperados por meio da evolução cognoscitiva alcançável com a vida escolar. A interpretação dos conteúdos jornalísticos também se aliou ao processo de construção de cidadania, uma vez que cidadania está diretamente relacionada à construção de sentimento de pertença e ao envolvimento social.

PALAVRAS-CHAVE: Telejornalismo; Recepção; Interpretação; Aprendizagem; Cidadania.

ABSTRACT

This research aims to understand the extent to which the education level may interfere in the interpretation of the content of a newscast. As a reception research, the study analyzes the level of education as an influential category of the meaning negotiation process. Furthermore, we discuss the role of TV news in the light of the concept of citizenship and how the construction of meanings arising from the interpretation can contribute to developing a sense of belonging. Bringing an interdisciplinary research perspective, the education field appears not only as a methodological category, but as a study of the school teaching-learning process and social learning. The methodological tools permeate the literature and practical areas. During the analysis of data collected from interviews and a content analysis of news program from Rede Globo, *Jornal Nacional*, the field of social learning (inherent in human life), experience, consciousness, and culture stood out more in the receptive process more than the cognitive evolution achievable with school life, and that interpreting the news content is to ally with the process of building citizenship, since citizenship is directly related to the construction of sense of belonging that can be manifested only through social involvement.

KEYWORDS: Newscast; Reception; Interpretation; Learning; Citizenship.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Atlas de Cobertura da TV Globo	40
Figura 2. Resultado do questionário <i>Descubra a Sua Classe Econômica</i> (Ibope).....	41
Figura 3. Perfil de audiência do <i>Jornal Nacional</i>	42
Figura 4. Porcentagem de pessoas empregadas de acordo com o nível de escolaridade	60
Figura 5. Indicador Educacional Nº 10	61
Figura 6. Proporção de adultos satisfeitos com a vida de acordo com nível educacional	62
Figura 7. Anexo I do Censo Preliminar da Educação.....	68
Figura 8. Divisão dos membros por família	81
Figura 9. Infográfico utilizado pelo <i>Jornal Nacional</i> na informação sobre economia.....	108

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Duração das respostas das entrevistas	92
Gráfico 2. Respostas referentes a pergunta cinco do roteiro de entrevistas	104

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Resumo da história estrutural do telejornalismo.....	43
Tabela 2. Amostragem dividida por nível de escolaridade.....	81
Tabela 3. Divisão das edições e editorias da amostra do <i>Jornal Nacional</i>	83
Tabela 4. Análise comparativa das respostas das entrevistas	98
Tabela 5. Respostas sobre a possibilidade de mudança comportamental	102

LISTA DE ORGANOGRAMAS

Organograma 1. Níveis de ensino da Educação Básica.....	66
Organograma 2. As dimensões básicas do trabalho educativo escolar	71
Organograma 3. Representação geral das dimensões comparativas	101

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. A IDENTIDADE COMPARTILHADA DA CIDADANIA	18
1.1 Sentimento de pertença como princípio da cidadania	18
1.2 Jornalismo, o líder cidadão de opinião	25
2. JORNALISMO NA TELEVISÃO: INFLUÊNCIAS DO MEIO	32
2.1 Um telejornalismo inserido no caráter hegemônico da televisão	32
2.2 Construir telejornais para constituir telespectadores: uma ideia de audiência	36
2.3 Por uma reflexão sobre o “modo telejornalismo de ser”	44
3. EDUCAÇÃO ESCOLAR: DESENVOLVER A CAPACIDADE DE APRENDER	55
3.1 Escolaridade e sociedade: uma relação permutada	55
3.2 A necessária continuidade do processo de ensino-aprendizagem	64
4. METODOLOGIA	74
4.1 Estudo de recepção: um desafio metodológico	74
4.2 Indicações de variáveis.....	78
4.3 Pesquisa bibliográfica	79
4.4 Pesquisa de campo	80
4.4.1 Amostragem	80
4.4.2 Entrevista semiaberta	82
4.4.3 Análise dos dados / Análise dos conteúdos	85
5. RECEPÇÃO, INTERPRETAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS	86
5.1 A riqueza da aprendizagem social no processo de recepção do conteúdo jornalístico	86
5.2 A relativização da influência do nível de escolaridade para a interpretação	97
5.3 Recepção e o não rompimento com a lógica hegemônica da TV	102
5.4 Outras compreensões: a ineficácia de se <i>presumir a audiência</i>	105
5.5 O telejornalismo como instrumento na formação do sentimento de pertença.....	109
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	114

INTRODUÇÃO

- “Helena, enquanto passa roupa em minha casa:”*
- *Mayara, preciso comprar uma geladeira! A minha estragou.*
- *Entendo. É bom então você dar uma pesquisada nas principais lojas antes.*
- *Pois é. É isso que vou fazer porque meu dinheiro está contadinho.*
“Foi quando me lembrei da notícia do Jornal Nacional do dia anterior”
- *Helena, agora me lembrei: deixa pra você comprar na semana que vem porque o IPI da linha branca de eletrodoméstico vai reduzir a partir de segunda-feira. Eles disseram no Jornal Nacional ontem.*
- *Uai, eu assisti o jornal ontem. Mas não vi isso não. O que é mesmo que vai reduzir?*

O que faz a TV com o telespectador e o que faz o telespectador com a TV? Essas são perguntas que representam duas faces de uma mesma moeda (GÓMEZ, 2005, p. 28): para entender o processo comunicacional televisivo no qual o jornalismo está inserido é necessário compreender as funções exercidas por seus envolvidos (receptor e emissor).

O processo comunicativo deve ser pensado em fluxos, refletindo sobre a profundidade com a qual o receptor se manifesta direta e indiretamente durante as etapas da comunicação. Os estudos de recepção devem admitir um receptor que se comporta com uma complexidade maior do que se chegaria a pensar por um entendimento linear desse fluxo, porque ao mesmo tempo em que é um indivíduo (receptor), é um sujeito (emissor).

Focar no receptor é ter como base a perspectiva do mesmo como ator social (TONDATO, 2005, p. 147), interativo em ambos os polos do processo, mesmo “verificando atualmente uma tendência para a volta a um estágio muito antigo: a de considerar o discurso individual como a única realidade. Como já mencionei, qualquer discurso individual supõe uma troca” (JAKOBSON, 2001, p. 22).

E a troca também existe nas outras atividades humanas. A Helena, assim como todos os telespectadores, está inserida em uma sociedade multifacetada. A vida em sociedade acarreta ao homem uma diversidade imposta pelas trocas automáticas. O telespectador já não é só membro de sua família, mas de um ambiente social, cultural, político e econômico que exige constantes atualizações dessa diversidade, na qual o telejornalismo exerce papel fundamental de mediação. “O público tem na televisão sua principal fonte de entretenimento, informação e, até mesmo, atribuição de sentido aos fatos cotidianos” (TONDATO, 2005, p. 146).

Isso leva-nos a refletir que pesquisar o receptor é executar uma tarefa que extrapola a de um planejamento metodológico tradicional, específico. A análise deve ser livre o bastante para alcançar interações entre discursos e contextos, campos micros e macro: *como se realiza a interação entre TV e telespectador?* (GÓMEZ, 2005, p. 27). Partindo das informações prestadas pelos atores sociais sobre suas percepções interpretativas dos conteúdos com os quais tem contato, é possível delinear abordagens quantitativas e qualitativas sobre o resultado dessas interações. Porque “um sujeito não é uma máquina, não se age sobre ele com certa prévia de resposta” (BOUGNOUX, 1998, p. 17). O processo de interpretação é uma ação recíproca entre as mensagens decodificadas e os intérpretes situados, e estes sempre trazem uma grande quantidade de recursos culturais de apoio a este processo (THOMPSON, 1998, p. 30).

Ao analisar a forma com que os telespectadores interpretam o conteúdo de um telejornal, abre-se uma oportunidade para que efeitos sociais e individuais se manifestem. Na pesquisa que se segue, buscou-se na categoria *nível de escolaridade* algumas das justificativas para as diferentes formas de recepção: até que ponto o nível de escolaridade interfere na interpretação dos conteúdos jornalísticos? O grau de escolaridade é decisivo para favorecer uma maior ou menor compreensão das informações transmitidas? Qual a sua contribuição durante a negociação de sentido?

O estudo parte da hipótese de que como Helena milhões de telespectadores assistem ao telejornal e não compreendem minimamente os conteúdos transmitidos, sem conseguir interpretá-los e construir novos significados. E o nível de escolaridade estaria se portando como um dos maiores determinantes na relação entre a epistemologia complexo-compreensiva (KÜNSCH, 2005, p. 43) e as matérias jornalísticas.

Porque a fonte de aquisição de um conhecimento não está na percepção de uma nova informação, mas na ação, dizem as bases psicopedagógicas da instituição escolar brasileira atual apresentadas por Saviani (2008). Isso fortalece a ideia de que a inteligência não é um órgão que absorve novos conhecimentos automaticamente, mas uma ferramenta necessária à construção deles. Ou seja, o contato com a instituição escolar permite ao ator social enquanto aluno uma prática de exercícios do uso da inteligência (resultado de exercícios de aprendizagem) em prol da modificação dos conhecimentos pessoais, daí partir da importância da categoria *nível de escolaridade*.

Paulo Freire (2005), que não rompe com a importância da escola frente ao processo de formação do ser humano, lembra que a reconstrução dos conhecimentos

pessoais já acontece ininterruptamente na vida humana, com ou sem a ajuda da escola, já que não existe um conhecimento que surja de forma independente, ou seja, sem que ele tenha sido criado a partir de outro conhecimento já existente. O que a escola propõe é o exercício que contribui para a eficácia desse processo de aprendizagem, além de colocar o ator social em contato com as novidades do conhecimento sistemático.

Pela amplitude teórica e metodológica que o próprio estudo de recepção exige, optou-se para esta pesquisa leituras que apontassem um amadurecimento do olhar à mídia, com os autores Pierre Bourdieu (2007) e Thompson (1998). No campo da educação, as considerações de Saviani (2008) e Paulo Freire (2005) foram fundamentais para discutir a relação entre a instituição escolar e a sociedade, e os objetivos do processo de ensino-aprendizagem. Edgar Morin (2002) se apresenta como autor-chave, num estudo que une comunicação e educação por uma perspectiva do processo cognitivo individual. O capítulo que discute a cidadania traz a possibilidade de um sentimento de pertença gerado pela mídia capaz de fortalecer o processo individual e coletivo de cidadania. Na parte da pesquisa que discute o telejornalismo, a construção do telejornal e do próprio público incentiva a reflexão sobre o comportamento do jornalismo como produto televisivo e a forma como isso interfere em seus conteúdos.

Pela pesquisa de campo, foram realizadas 24 em entrevistas semiestruturadas com quatro participantes (divididos em dois grupos). Os participantes do grupo/família foram escolhidos pelo nível de escolaridade (alto nível e baixo nível), enquanto as famílias se diferenciavam pelo nível econômico (alto nível e baixo nível). Anterior às entrevistas, as famílias assistiram a seis edições do telejornal da Rede Globo, *Jornal Nacional*, a fim de identificar as formações discursivas de cada receptor.

As perguntas foram baseadas em uma das matérias divulgadas em cada edição, com a cautela de escolher assuntos de diferentes editorias dentro das seis edições. Uma análise de conteúdo do telejornal também permitiu discutir estrutura da narrativa (linguagem) e a própria função do jornalismo na televisão: o telejornalismo é capaz de contribuir para a formação de uma cidadania plena, já que a própria “televisão funciona como uma oportunidade de sentir-se parte do contexto maior” (TONDATO, 2005, p. 147)?

O objetivo deste estudo não é dar um ponto final em discussão tão complexa quanto a que sugere o tema, mas um acordo entre todas as possibilidades argumentativas. E as possibilidades são infinitas. O desafio que está por vir diz respeito

a um compartilhamento de estudos sobre Comunicação, no campo jornalístico e sobre Ciências Humanas com os campos da cidadania e da educação. Naturalmente que as reflexões seguintes não correspondem a um todo de proposições epistemológica que definem as teorias de cada campo, mas amostras objetivas que possibilitam a captura de resultados relevantes para as áreas supracitadas.

1. A IDENTIDADE COMPARTILHADA DA CIDADANIA

1.1 Sentimento de pertença como princípio da cidadania

Cidadania é uma palavra com vários sentidos e uma história, embora seja “veiculada de tantos significados que acaba sem significado nenhum” (OLIVEIRA, 2006, p. 15). Essa angústia é configurada por Émile Benveniste (2006, p. 279) que, simetricamente a esta pesquisa, aflige a noção da palavra cidadania partindo da expressão lexical ‘*cité*’ [cidade].

O que se resgata da etimologia grega da palavra *cidadão* como a que se conhece hoje são os binômios pólis ‘*cité*’ [cidade]: polítes ‘*citoyen*’ [cidadão]. Desta vez o derivado em – ‘ites’ se determina em relação a um termo pólis enquanto designa ‘aquele que participa da ‘pólis’, aquele que assume os deveres e os direitos de sua condição:

A partir desta noção da polis determina-se o estatuto de polites: é polites aquele que é membro da polis, que dela participa de direito, que recebe dela encargos e privilégios. Este estatuto de participante em uma entidade primordial é algo específico, ao mesmo tempo referência de origem, lugar de pertença, título de nascimento, condição de estado; tudo emana desta relação de dependência da polis, necessária e suficiente para definir o polites. (Ibid., p. 279)

Não há outro termo além de *polítes* para denotar o estatuto público do homem na cidade que é sua, e é por necessidade um estatuto de relação e de pertença, já que a polis antecede o polítes. “Hoje, no vocábulo político das línguas ocidentais e daquelas que pertencem à mesma área, foi o modelo grego que prevaleceu” (Ibid., p. 285). Para os gregos e romanos, cidadania é a soma de direitos privilegiados. Para os franceses, durante a Revolução, uma forma ‘companheira’ de tolerar e reconhecer uns aos outros. Tem a ver com igualdade.

Ainda sobre os franceses, Christopher Charle (1997, p. 29) faz um breve resgate das fases conceptivas da cidadania se baseando nas revoluções, desde a ideia de oposição a privilégios até a proximidade do indivíduo social ao Estado:

As quatro revoluções que ela introduz definem um modelo clássico “puro” de cidadania: *revolução burguesa*, no sentido de ser oposta aos privilégios, ela substitui a lei comum pelas privadas; *revolução democrática* que se funda no

modelo de cidade-Estado, ela dá sua dimensão política à cidadania, embora ao mesmo tempo se enfraqueça no nível local; *revolução nacional*, ela abole os particularismos locais e faz surgir ao mesmo tempo o Estado-nação e o nacionalismo moderno; o mau cidadão é assimilado aos estrangeiros, a fronteira torna-se então tanto moral como legal; *revolução burocrática*, enfim, abole todos os antigos limites e liga diretamente o cidadão ao Estado central, sem corporações intermediárias (Ibid., p. 29).

Essa proximidade entre o indivíduo e o Estado muito tem a ver com o retórico conceito e uso da palavra cidadania, aqui entendida como o conjunto de pontos em comum entre múltiplas identidades, que gera o que Adela Cortina (2005, p. 28) chama de “sentimento de pertença” entre os que nela se encaixam.

Dentre as múltiplas razões que poderiam ser invocadas, uma parece constituir o alicerce sobre o qual se assentam as outras: a necessidade, nas sociedades pós-industriais, de gerar entre seus membros um tipo de identidade na qual se reconheçam e que os faça se sentir pertencentes a ela, porque é evidente que esse tipo de sociedade sofre de uma falta de adesão por parte dos cidadãos ao conjunto da comunidade, e sem essa adesão é impossível responder conjuntamente aos desafios que se apresentam a todos (Ibid., p.18)

Ao contrário do que aconteceu na França, a Alemanha “pertencendo à Europa policéfala, onde existia há muito tempo um divórcio entre o ‘sentimento de pertença nacional’” (CHARLE, 1997, p. 29) comprovava que esse sentimento é princípio de cidadania, tanto que a crescente migração ao território dificultava que uma identidade nacional fosse instalada.

Subtende-se que essa vertente do conceito é abrangente no sentido de reunir os pontos legais em comum obrigatórios para o cumprimento da cidadania, mas trabalhando com os próprios atores sociais¹. Isso significa que para haver cidadania é preciso que a legislação e o indivíduo garantam a consistência dos seus respectivos papéis.

É preciso unir homens em lugar onde todos sejam iguais: direito sociais. Pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, os direitos sociais foram

¹ Para Pierre Bourdieu (2003) o ator social é um “agente”, cuja atribuição tem maior ênfase na reprodução das relações sociais. Os agentes ocupam determinadas posições segundo a distribuição dos diferentes tipos de capital (econômico e o cultural). Trata-se de acentuar as relações de poder presentes no mundo social. Mas diferentemente de Bourdieu, o que se espera do jornalismo é um tratamento ao ator social enquanto agente de mudança, e não mantenedor dos tipos de capital.

reconhecidos junto aos direitos civis e direitos políticos, abarcando os direitos humanos, compondo a gama das legislações sobre o trabalho, direito à educação e outros.

Todos esses são considerados direitos que devem caber a todos os indivíduos igualmente, sem distinção de raça, religião, credo político, idade ou sexo. Com variações, esses direitos foram incorporados no correr desse século, sobretudo após a Segunda Guerra Mundial, nas Constituições da maioria dos países, ao menos do mundo ocidental (TELLES, 2006, p. 173)

E por determinado momento chega-se a pensar que a expressão “direitos sociais de cidadania” soe como pleonismo, tamanha a relação entre seus conceitos. Marshall (1967, p. 88), entretanto, vem afirmar que essa analogia é recente. Foi necessário bastante tempo para que esses direitos ocupassem seu lugar ao conceito de cidadania. Conseguiram por meio da solidificação da reflexão a respeito das diferenças de classe:

O desenvolvimento da cidadania, conquanto substancial e marcante, exerceu pouca influência direta sobre a desigualdade social. Os direitos civis deram poderes legais cujo uso foi drasticamente prejudicado por preconceito de classe e falta de oportunidade econômica. Os direitos políticos deram potencial cujo exercício exigia experiência, organização e uma mudança de ideias quanto às funções próprias de Governo. Foi necessário bastante tempo para que estes se desenvolvessem. Os direitos sociais compreendiam um mínimo e não faziam parte do conceito de cidadania (Ibid., p. 88).

A reflexão sobre a diferença de classes adicionou um novo sentido a ideia de direitos sociais: “o objetivo dos direitos sociais não é mais a mera tentativa de eliminar o ônus evidente que representa a pobreza nos níveis mais baixos da sociedade” (MARSHALL, 1967, p. 88), mas o de trazer à sociedade a percepção que esses níveis existem enquanto não deveriam. Assim, os direitos sociais devem ser entendidos como direitos que se aplicam a atores sociais que são cidadãos de Estado (em regra, Estados-nação) que, por sua vez, já aceitaram e aplicaram seus direitos civis e políticos (ESPADA, 1999, p. 25).

Octavio Ianni (1995, p. 112) prevê que seja possível que a sociedade esteja caminhando para uma época em que os Estados particulares, somados, resultarão na humanidade, de forma que serão eles os responsáveis pela constituição da unidade social determinante. Mas em nome da globalização, segundo Pierre Bourdieu (2002, p.

22), a sociedade está acabando com tudo isso (direitos sociais já alcançados politicamente):

Essas conquistas são vistas como obstáculos ao desenvolvimento econômico e à concorrência, ligadas à inércia dos “parceiros sociais” que se agarram a tradições sociais ultrapassadas. São descritas como arcaicas, velharias europeias, e estão em perigo (Ibid., p. 22).

Para Ianni (1995, p. 112), o horizonte da sociedade global na qual estamos inseridos, as condições sociais, econômicas, políticas e culturais são repintadas, e essa repintura é o que constitui o indivíduo social.

No processo de socialização, entram em causa relações, processos e estruturas que organizam e movimentam, em escala mundial, as novas perspectivas do indivíduo, da individualização, da realização do indivíduo em âmbito que transcende o local, regional, nacional. As referências habituais na constituição do indivíduo, compreendendo língua, dialeto, religião, seita, história, tradições, heróis, santos, monumentos, ruínas, hinos, bandeiras e outros elementos culturais são complementadas, impregnadas ou recobertas por padrões, valores, ideias, signos e símbolos em circulação mundial (Ibid., p. 112).

Isso faz ressurgir um cidadão do lugar que, hoje, também é o cidadão do mundo.

A mundialização da cultura reconfigura também o sentido da cidadania. Ao mesmo tempo, vemos surgir a figura de uma cidadania mundial, inaugurando novos modos de representação e participação social e política, pois também as fronteiras que constrangiam o campo da política e dos direitos humanos hoje não são apenas pouco nítidas, mas móveis, carregando de sentido político os direitos das etnias, das raças, dos gêneros (BARBERO, 2005, p. 61)

No entanto, como resolver o aclave de que o mundo pertence a todos?

[...] o mundo não tem lugares regulares. Em consequência, a expressão cidadão do mundo torna-se um voto, uma promessa, uma possibilidade distante. Como os atores globais eficazes são, em última análise, anti-homem e anticidadão, a possibilidade de existência de um cidadão do mundo é condicionada pelas realidades nacionais (SANTOS, 2003, p. 113)

Ou seja, as condições atuais de cada país interferem na valorização dos aspectos da cidadania. É preciso então que soluções locais sejam buscadas, redistribuindo recursos, prerrogativas e obrigações. “A partir dos países como

federação de lugares será possível, num segundo momento, construir um mundo como federação de países” (Ibid., p. 113).

Não deve ser lido na ótica otimista o desaparecimento de fronteiras e do surgimento de uma comunidade universal [...]. Existe uma esfera pública internacional que mobiliza formas de cidadania mundial, como mostram as organizações internacionais de defesa dos direitos humanos e as ONGs que, a partir de cada país, fazem mediação entre o transnacional e o local (BARBERO, 2005, p. 61)

Por esse pretexto de “cada país” é que a necessidade de identidade nacional sempre existiu. Stuart Hall (2006) diz que as culturas nacionais em que nascemos são as principais fontes das identidades culturais, que dizem respeito ao que o indivíduo é em seu interior. E sem esse sentimento de identificação nacional, o sujeito perderia subjetivamente.

No mundo moderno, as culturas nacionais que nascemos se constituem em uma das principais fontes de identidade cultural. Ao nos definirmos, algumas vezes dizemos que somos ingleses ou galeses ou indianos ou jamaicanos. Obviamente, ao fazer isso, estamos falando de forma metafórica. Essas identidades não estão literalmente impressas em nossos genes. Entretanto, nós efetivamente pensamos nelas como se fossem parte de nossa natureza essencial (HALL, 2006)

Identidade cultural nacional tem a ver com o conceito de nação que para Hall (2006) não é apenas uma entidade política, assim como cidadania para Cortina (2005) não é apenas negociações políticas, mas algo que produz sentidos individuais, gerando um sistema de representação cultural.

As pessoas não são apenas cidadãos/ãs legais de uma nação; elas participam da ideia de nação tal como representada em sua cultura nacional. Uma nação é uma comunidade simbólica e é isso que explica o seu 'poder para gerar um sentimento de identidade e lealdade' (SCHWARZ, 1986 apud HALL, 2006)

Infelizmente, diz Bourdieu (2002, p. 26), pela globalização, ou pelo que se pensa que é globalização, tem sido gerado um sentido errado de identidade, em que o que menos se produz é uma identidade original, de fato.

[...] existe também uma espécie de dialética, de causalidade circular, entre os mecanismos de dominação econômica e os mecanismos de dominação simbólica. Hoje, temos festa Halloween, McDonald's em qualquer bairro de Paris. De onde vem isso? Do imperialismo cultural, que passa pelo imperialismo econômico, que, por sua vez, apoia-se nos efeitos do

imperialismo cultural que se exerce principalmente sobre os jovens, por vezes mesmo sobre as crianças. Esse processo de globalização dos discursos se acompanha de processos reais. Pode-se dizer que a globalização é um mito, um instrumento de combate ideológico muito forte e funcional para os dominantes, na luta contra as conquistas sociais. Eles dizem: “Vocês não podem mais ter tudo isso (os direitos), os coreanos não têm, vocês também não; os brasileiros fabricam automóveis Toyota mais barato, então não nos aborrecam com os direitos dos trabalhadores da Renault”. Ao mesmo tempo, essa mitologia tem bases objetivas: existe de fato globalização. De quê? Globalização dos capitais, com investimentos diretos do estrangeiro (Ibid., p. 26).

A inserção da economia no âmago da sociedade é tão real quanto suas consequências, disse Bourdieu (2002, p. 28). E pela economia que se tem visto a culminação silenciosa do sentimento de coletividade.

Por que a sociologia foi levada a imiscuir-se em tudo isso? Porque os fatores explicativos são exteriores ao que se considera tradicionalmente como sociologia. É um drama para a sociologia e para a economia que elas tenham deixado que fosse estabelecida essa fronteira, implicada naquele primeiro postulado: a economia é de uma ordem separada, quase natural, da qual o social está excluído. Quando se aceita essa ruptura, esse corte, deixa-se de compreender um dos processos sociais mais importantes do mundo atual, que é a destruição de todos os coletivos (Ibid., p. 29).

A princípio pode parecer contraditório delatar o sistema globalizado, pelo qual é possível compartilhar culturas e nacionalidades. Sim, “esta circunstância (compartilhar experiências das quais não participou) é resultado de um processo complexo de globalização” (THOMPSON, 1998, p. 14). No entanto, o que se espera não é o compartilhamento, ou pior, a preeminência de uma cultura em outra, mas um compartilhamento de valores em comum entre indivíduos de mesma comunidade, em que se referir a um é se referir ao todo.

[...] ao contrário de um dos dualismos mais potentes do pensamento comum, o todo social não se opõe ao indivíduo. Ele está presente em cada um de nós, sob a forma do *habitus*, que se implanta e se impõe a cada um de nós através da educação, da linguagem... Tudo o que somos é produto da incorporação da totalidade (BOURDIEU, 2002, p. 32).

O sentimento nacionalista se instala nestes símbolos individuais dos membros. Charle (1997, p. 32) também afirma que uma comunidade de cidadãos só é possível se “o discurso sobre a nacionalidade mobilizar, além das palavras, as lembranças, símbolos e afetos inculcados desde a infância”.

O que aconteceu na Alemanha ainda pode servir aqui de exemplo para sobrepujar a necessidade do fortalecimento da identidade nacional em cada indivíduo. Habermas (1997, p. 45) discute criticamente a relação do processo de reunificação alemã, pela qual não foi possível estabelecer o sentimento de pertença:

Minha crítica não era dirigida contra o objetivo de uma reunificação dos dois Estados alemães, mas contra a maneira como esse processo foi encarado. Nem de um lado nem do outro a união foi concebida e colocada como um ato que testemunhasse uma decisão normativa, tomada por cidadãos politicamente conscientes, de se associar para formar uma nação de cidadãos (Ibid., p. 45).

Tal falta de associação acendeu uma sequela ainda mais grave, a ausência de espaço público:

Além da inevitável renovação das elites, esse processo rápido de transformação, de integração e de desmantelamento de toda uma infraestrutura cultural teve igualmente uma outra consequência: os alemães do Leste não puderam desenvolver um espaço público próprio, com seus próprios discursos, seus próprios temas, e seu próprio processo de definição de identidade (HABERMAS, 1997, p.46).

Outra nação que se viu na obrigação de abrir mão de sua identidade e do sentimento de nacionalismo foi a União Soviética, fundada em dezembro de 1922. A formação do Estado Federalista da União Soviética concluiu-se após longas discussões sobre a importância ou não do fortalecimento da nacionalidade.

Assim como Manuel Castells (2002, p. 59) e outros autores afirmam, a postura bolchevique negava a importância da nacionalidade como critério significativo para a formação de um novo Estado, pois “o internacionalismo proletário com base nas classes pretendia superar as diferenças nacionais entre as massas trabalhadoras exploradas, manipuladas em confrontos entre etnias pelo imperialismo burguês”.

Passada a guerra civil que sucedeu o golpe bolchevique em outubro de 1917, o *Terceiro Congresso de Sovietes Russos* adotou a *Declaração dos Direitos dos Povos Trabalhadores e Explorados*, “destacando a conversão do antigo Império Russo para a união fraternal da Repúblicas Soviéticas da Rússia” (Ibid., p. 60)

Lenin e Stalin (2002, apud CASTELLS) se posicionaram contrários a essa nova vertente de nacionalidade porque, da forma como foi imposta, coligava à territorialidade o princípio básico para a nacionalidade, pelo qual a União Soviética seria tomada por uma multicultural.

Ultrapassando territórios, as identidades foram sendo reconhecidas desde que se enquadrassem nas instituições governamentais soviéticas. “Essa era considerada a expressão do centralismo democrático por conciliar o projeto do Estado soviético unitário com o reconhecimento da diversidade de seus sujeitos territoriais” (CASTELLS, 2002, p. 60).

E dessa forma a União Soviética foi construída, com base no princípio da dupla identidade: as identidades nacionais, incluindo a Rússia, e a identidade soviética, utilizada como alicerce da cultura de uma nova sociedade. O nacionalismo moderno segue o caminho traçado pela Revolução Francesa, em que o território constituiu-se como a área geográfica que serve de fundamento à soberania de determinada comunidade.

Desde então se multiplicam os Estados nacionais, que são uma forma peculiar de organização existente. “Durante o século XIX começa a desenvolver-se um sistema de relações que liga essas novas entidades nacionais entre si por meio de um direito comum” (MATTELART, 2000, p. 15).

Definida a identidade, cada nação com o seu processo, o “ser cidadão” torna-se aquele capaz de se identificar com uma nação particular. É ser igual pela portabilidade de direitos e obrigações. Mas para além dessa vertente, focando e valorizando a teoria sociológica do conceito, cidadania é uma identidade compartilhada. “Compartilhamos o pertencimento a uma identidade cultural e essa identidade cultural é simétrica a uma noção de autoridade, de Estado, que nos garante direitos porque temos essa identidade comum” (REIS, 1999, p. 13).

1.2 Jornalismo, o líder cidadão de opinião

O compartilhamento do pertencimento acontece por vias multidimensionais (família, amigos, vizinhos, escola, mídia). Mas em todas elas, a inserção do sentimento na coletividade ocorre de forma mediada: só é possível compartilhar algo com alguém. A cidadania é para a vida em sociedade. E o jornalismo se comporta como mediação expansiva do sentimento de pertença. Cidadania é berço do sentimento de pertença e da criação da identidade nacional, e “a razão disso é que o sentimento nacional foi reavivado, inclusive, pelo jornalismo” (TARDE, 1992, p. 93). Um acontecimento será noticiado se significar alguma coisa no contexto social de

existência da notícia, ainda que não pela proximidade geográfica, mas, sobretudo pela relevância e proximidade cultural. (MARTINO, 2003, p. 113).

O papel da cidadania e sua relação com a própria mídia parecem intrínsecos. “Não foi ela (a mídia) que fez crescer o nosso nacionalismo?” (TARDE, 1992, p. 93). E o jornalismo, por meio do que Gentili (2005) chama de “necessidade social da informação”, acaba por apropriar-se dessa necessidade de constante fortalecimento do que vem a ser a cidadania:

[...] é cidadão aquele que, em uma comunidade política, goza não só de direitos civis (liberdades individuais), nos quais insistem as tradições liberais, não só de direitos políticos (participação política), nos quais insistem os republicanos, mas também de *direitos sociais* (*trabalho, educação, moradia, saúde, benefícios sociais em épocas de particular vulnerabilidade*) (CORTINA, 2005, pág. 52).

É preciso tomar conhecimento desses direitos e deveres. E em quase sua totalidade, os conhecimentos essenciais para o homem em sociedade chegam de forma *mediada*, e não direta, como foi dito.

Na atual sociedade da informação o jornalismo se empenha na essência do que realmente seja informar e, principalmente, ser informado. Evidencia-se a relação do conhecimento produzido pelo verbo *informar* e a prática cidadã, uma relação cíclica em que estar informado é estar habilitado para tomadas de decisões cidadãs, mas também estar abastecido de novos conhecimentos capazes de modificar consciências.

Informar para o exercício da cidadania é tão fundamental que é visto com temor e certo pessimismo por Ianni (1995, p. 114) já que a cidadania implica autoconsciência, e esta implica em reconhecer a sociedade da qual faz parte.

Mas sob as condições constituídas com a formação da sociedade global, nesta altura, as possibilidades da autoconsciência ainda são precárias, limitadas. Poucos são os que dispõem de condições para se informarem e posicionarem diante dos acontecimentos mundiais, tendo em conta suas implicações locais, regionais, nacionais e continentais. Quando se cria condições mais plenas para a elaboração da autoconsciência, no sentido de consciência para si, então a cidadania se realiza propriamente como soberania (Ibid., p. 114).

Abastecer-se do sentimento de pertença para tornar participante de interações sociais locais: o indivíduo precisa se sentir membro de uma comunidade que possui características em comum com sua vida e que respeite os limites sociais aceitáveis para a convivência.

Só a pessoa que se sente membro de uma comunidade concreta que propõe uma forma de vida determinada; só quem se sabe reconhecido por uma comunidade desse tipo como um dos seus e adquire sua própria identidade como um membro dela pode sentir-se motivado a se integrar ativamente nela (CORTINA, 2005, p. 26)

Uma coletividade puramente espiritual, como uma disseminação de indivíduos fisicamente separados e cuja coesão é inteiramente mental é o que Tarde (1992, p. 29) chama de público:

Ora, a multidão, nesse aspecto apresenta algo de animal. Não é ela um feixe de contágios psíquicos essencialmente produzidos por contato físico? Mas nem todas as comunicações de espírito a espírito, de alma a alma, têm por condição necessária a aproximação dos corpos. Cada vez menos essa condição é preenchida quando se desenham em nossas sociedades civilizadas *correntes de opinião*.

Essas correntes de opinião são conectadas, principalmente, pelos veículos de comunicação que transmitem, casa a casa, o mesmo sentimento e as mesmas convicções de ser humano.

Esses homens não se tocam, não se veem nem se ouvem: estão sentados, cada um em sua casa, lendo o mesmo jornal e disperso num vasto território. Qual é, pois, o vínculo que existe entre eles? Esse vínculo é, juntamente com a simultaneidade de sua convicção ou de sua paixão, a consciência que cada um deles possui de que essa ideia ou essa vontade é partilhada no mesmo momento por um grande número de outros homens (Ibid., p. 31)

Mas “a opinião pública só se pode formar de acordo com o conhecimento que tem de certos fatos de certas situações” (SAUVY, 1966, p. 27), embora cada um interprete a nova informação diferentemente:

[...] confirma-se por si mesma e endurece-se por ação recíproca. Eis porque, na França, por exemplo, o descontentamento das diversas camadas sociais, a partir da guerra, sempre encontra novos alimentos na imprensa que, por seu turno, acompanha o movimento (SAUVY, 1966, p. 38).

Ponderar sobre a transmissão de novos e reformulados conhecimentos é considerar a capacidade que o jornalismo tem de apresentar novas ideias que são constantemente somadas às recentes configurações dos receptores. E “se pensarmos que todo processo de comunicação traz consigo o conteúdo de uma mensagem que gera resposta e esta resposta gera uma opinião, que provoca uma reação que gerará outra

opinião” (PRADA, 1995, p. 71 apud TUZZO, 2005, p. 35), falar da influência do jornalismo é falar do conjunto de opiniões que ele é capaz de gerar.

Opinião pública é o resultado de opiniões individuais sobre os assuntos de interesse comum que se origina nas diferentes formas de comunicação humana, primeiramente através de processos individuais, posteriormente, em processos coletivos, em diferentes graus, segundo a natureza das informações compartilhadas pelos indivíduos, às vezes influenciados pelos interesses particulares dos grupos afetados (Ibid., p. 35).

Se opinião pública é o resultado de opiniões individuais sobre assuntos de interesse comum, ela é um dos resultados da prática jornalística, já que o jornalismo trabalha com assuntos de interesse coletivo atingindo indivíduos únicos e construindo opiniões individuais.

Atualmente, as pessoas se reconhecem pelo jornalismo, sendo balizadas por um comportamento ‘sugerido’ por ele, trabalhando como um grupo legitimador, dotado de capital social.

O leitor, em geral, não tem consciência de sofrer essa influência persuasiva quase irresistível do jornal que lê habitualmente. [...] O leitor tem menos consciência ainda: não suspeita em absoluto da influência exercida sobre ele. Mas essa influência é incontestável. [...] Abro um jornal que julgo ser do dia e nele leio com avidez certas notícias. Tal fato prova, pois que nossa viva curiosidade prendia-se à ilusão inconsciente de que nosso sentimento nos era comum a um grande número de espíritos (TARDE, 1992, p. 31).

A notícia nos une a um grande número de espíritos. E isso é capital social: o agregado dos recursos efetivos ou potenciais ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de conhecimento ou reconhecimento mútuo (BOURDIEU, 2007, p. 67). As relações ou atividades que produzem capital social são necessárias e implicam obrigações duráveis subjetivamente sentidas (sentimentos de reconhecimento, de respeito, de amizade, etc.) ou institucionalmente garantidas (direitos).

Pela capacidade de reprodução dos veículos de comunicação nos quais o jornalismo está inserido, o exercício do capital social também altera as condições espaço-temporais da comunicação:

O uso dos meios técnicos dá aos indivíduos novas maneiras de organizar e controlar o espaço e o tempo, e novas maneiras de usar o tempo e o espaço

para os próprios fins. O desenvolvimento de novos meios técnicos pode também aprofundar o impacto com que os indivíduos experimentam as dimensões de espaço e de tempo na vida social (THOMPSON, 1998, p. 29).

Sempre existiram na sociedade grupos aptos a darem conta de legitimações como a família, escola e igreja. Mas a sociedade atual tem participado e assistido um afastamento dessas lideranças e de seus discursos ideológicos. Dizer sobre ideologia é, segundo Habermas (1988 apud GEUSS, p.17) dizer sobre as convicções que os agentes na sociedade possuem. O conjunto de todas as convicções.

São essas convicções que se somam em ideologias que tem sofrido importantes alterações nas sociedades contemporâneas, provocando um afastamento do discurso. E se elas estão se redefinindo nas novas concepções da sociedade, alguém atualmente tem cumprido esse papel. E assim o jornalismo toma esse posto: o de líder cidadão de opinião.

Enquanto não houver instituições que permitam concentrar nas mãos de um agente singular a totalidade do capital social que funda a existência do grupo (família, nação, mas também associação ou partido) e delegá-lo para exercer, graças a esse capital coletivamente possuído, um poder sem relação com sua contribuição pessoal, cada agente deve participar do capital coletivo (BOURDIEU, 2007, p. 68).

A transformação de uma opinião individual em capital social sempre foi uma das habilidades presentes na história da atividade jornalística. “Nacionalizar pouco a pouco e inclusive internacionalizar cada vez mais o espírito público, sempre foi a obra do jornalismo” (TARDE, 1992, p. 88).

Os que detêm a comunicação chegam até a definir os outros, definir determinados grupos sociais como sendo melhores ou piores confiáveis ou não confiáveis. Quem tem a palavra constrói identidades pessoais ou sociais. Já foram feitos estudos interessantes sobre o que determinados povos pensam de outros povos. Essa opinião está baseada, principalmente, nas informações que as pessoas recebem. Em estudos e pesquisas realizados no campo da comunicação, verificou-se que a opinião pública é preparada com informações sobre determinadas populações (GUARESCHI, 1991).

Isso significa que uma pessoa não informada está à margem do todo. Também pelo jornalismo, os meios de comunicação reformularam a sociedade, praticamente anularam as distâncias entre as ações de cada indivíduo e acrescentaram novas abordagens às discussões de interesse comum. Não se compartilham locais como antes,

mas informações que geram opiniões. “Comunicação é tornar algo comum” (AZEVEDO, 1971, p. 1).

Tanto na família, como no clube, na empresa, na igreja, no exército, etc. Um grupo pode ter pequena ou grande influência dependendo mais da qualidade do que do número dos componentes. Além disso, não é necessário que os membros estejam próximos uns dos outros para manter viva essa influência, mantida através de diversos meios de comunicação. Mas, o importante é a consciência do “pertencer”, do ter sido recebido pela comunidade e ser reconhecido pelos outros como tal (Ibid., p. 38).

As formas de comunicação são várias, sendo pela “palavra, escrita, leitura, audição, gesto, atitude, silêncio, cheiro, gosto, tato, pensamento” (AZEVEDO, 1971, p. 16). E comunicação é cidadania porque o espaço e o tempo também se encaixam nas formas de comunicação e, ao mesmo tempo, são cenário fundamental para o exercício da prática cidadã. Afora, dizer sobre comunicação e cidadania atrelada ao sentimento de pertença é fazer uma reflexão sobre o processo de comunicação em grupo, em que o importante é justamente fazer com que os membros se sintam mais que seres numericamente existentes.

* * *

O sentimento de pertença é princípio de cidadania e deve ser contemplado pelo ator social que busca práticas de uma cidadania plena. Aspectos nacionais, culturais, influência do Estado e a manifestação dos direitos sociais são algumas das bandeiras do sentimento de pertencimento obrigatórias na manifestação cidadã. Manifestações estas cada vez mais compartilhadas entre os humanos, guiadas pelo processo desenfreado da globalização.

A sociedade global atual recria, automaticamente, as condições sociais, econômicas, políticas e, da mesma forma, o que se entende sobre cidadania e sobre a ideia de se sentir membro de determinada comunidade. Surge, assim, uma comunidade específica: o mundo; e os cidadãos do mundo.

O jornalismo toma seu espaço na contribuição dessa identificação, já que a maioria das informações essenciais para uma vida em sociedade chega de forma mediada, e não direta. São membros isolados, em suas casas, mas ligados por um

sentimento de pertença cultural, transmitido pelo interesse público do conteúdo jornalístico.

Essa relação ganha espaço e confiança, de modo que o jornalismo torna-se um líder de opinião, ainda cidadão. A liderança é exercida na criação instintiva de um público preenchido por indivíduos isolados, mas com alta coletividade ‘espiritual’. São as correntes de opinião, pelas quais os meios de comunicação balizam o cidadão, trazendo informações supracanais para o cumprimento dessa cidadania.

2. O JORNALISMO NA TELEVISÃO: AS INFLUÊNCIAS DO MEIO

2.1 Um telejornalismo inserido no caráter hegemônico da televisão

Ao receber matérias que envolvem um substancial grau de distanciamento espacial (e talvez temporal), os indivíduos podem elevar-se acima de seus contextos de vida e, por um momento, perder-se em outro mundo (THOMPSON, 1998, p. 43). Esse outro mundo faz parte da rotina, dos costumes e da cultura dos atores sociais. Assim a televisão traça a história da cultura daquela comunidade, redesenhando conceitos, instituições, valores e sentimentos sociais.

Porque ao mesmo tempo em que a TV é um meio técnico de produção e transmissão de informação, é também “instituição social produtora de significados, definida historicamente como tal e condicionada política, econômica e culturalmente” (GÓMEZ, 2005, p. 29). Inserido duplamente neste contexto: o jornalismo em si também é construtor de significados condicionados socialmente; na televisão acata as funções do próprio meio de comunicação, o telejornalismo também diz respeito à realidade, à influência de seus conteúdos e grau de flexibilidade com as crenças e valores sociais, diagnosticando suas funções e efeitos e avaliando seu desempenho diante da sociedade.

Para compreender o telejornalismo é preciso levar em considerações as influências do meio de comunicação em que está inserido. Ou seja, é preciso “compreender a televisão a partir de observações continuadas, sua história e seu desenvolvimento [...] e a partir daí apontar tendências e possibilidades para o telejornalismo” (TEMER, 2010, p. 102). E diante da programação televisiva, a responsabilidade do telejornal ainda é grande: o seu conteúdo é parte fundamental da organização social:

Questões como definição de gênero, identidade cultural, desigualdades, racismo, danos ao ambiente, fome mundial e o caos social são exemplos de problemas cada vez mais proeminentes e preocupantes nos quais os media estão profundamente implicados, exatamente pelo seu papel primordial na organização da sociedade nacional e global (THOMPSON, 1998, p. 61).

Levando em consideração o modelo de recepção, a construção de sentido acerca do conteúdo do telejornal dedica espaço às particularidades do ator social e suas próprias “mediações” (GÓMEZ, 2005, p. 31), mas também ao “fazer o telejornalismo”,

numa análise estrutural e funcional de seus produtos. É sabido que ele está inserido em um aparelho midiático por sua vez imerso num discurso social hegemônico: o modo de elaboração do telejornalismo está sintonizado a um sistema industrial e a estratégias comerciais que cercam a programação televisiva. E falar de televisão é falar de um veículo de integração social. A história cultural da mídia anda lado a lado a evolução tecnológica deste aparelho e da evolução econômica da sociedade. A fascinação pelo novo mundo imagético tomou conta das vontades humanas, que se converteram ao consumo, e das necessidades intelectuais, que deram espaço ao entretenimento.

Em 1950 a televisão começara a fazer parte da história no Brasil. Em 1951, um televisor era vendido por nove mil cruzeiros, representando três vezes mais que o preço cobrado pela mais sofisticada vitrola (MATTOS, 2002, p. 172). Em quatro anos, o número de televisores aumentara em dezenas de milhares. Estudiosos lembram que houve um encantamento e enorme esforço por parte da população para a aquisição desse novo aparelho. Ao mesmo tempo, o Ministério da Educação e Cultura busca conter a programação num objetivo educativo, formalizando o pedido de reserva de cem canais de televisão para tais fins: por meio do “Decreto nº 59.366, de 14 de outubro de 1966, foi instituído o Fundo de Financiamento de Televisão Educativa” (Ibid., p. 181). O Código Brasileiro de Telecomunicações estabelece, junto ao novo Ministério das Comunicações, que a televisão educativa se destinaria à divulgação de programas educacionais, mediante a transmissão de aulas, conferências, palestras e debates. Mas programas educativos não davam a audiência necessária de sobrevivência:

Adolpho Bloch, **até então preocupado apenas em produzir programas de alta qualidade, aprova o lançamento de programas humorísticos e mais populares**, apresentados por Pepita Rodrigues, Carlos Eduardo Dollabella e Miéle, numa tentativa de obter melhores índices de audiência (Ibid., p. 199, grifo nosso).

Por todo este contexto, o telejornalismo perdera cada vez mais espaço, uma vez que não é um programa humorístico. E quanto mais o Brasil se desenvolvera, maiores eram os fluxos de notícias. E quanto mais notícias, menores eram as chances de discuti-las, como fazia o *Tempo de Notícia*, da TV Record, já que o tempo de transmissão era bastante restrito. A crise econômica do país em 1998 deixa claro que o jornalismo, dentro da televisão, era um bem quase desnecessário: “Em julho, o SBT anuncia que vai desativar seus principais escritórios jornalísticos, além de ter demitido cerca de cem

profissionais do Departamento de Jornalismo, em decorrência da crise econômica do país” (Ibid., p. 219).

Por isso Sodré e Paiva (2002, p. 128) pensam que a televisão impõe-se até historicamente como o entretenimento hegemônico. Em sua programação, predominariam dois padrões rotineiramente utilizados: “o de ‘qualidade’, aquele esteticamente *clean*, bem comportado em termos morais, e o ‘grotesco’, onde as estratégias são mais agressivas pela hegemonia de audiência” (Ibid., p. 130).

O caráter hegemônico da televisão é exposto por vertentes de motivações que dirigem as estratégias que a TV utiliza. Os conteúdos transmitidos, incluindo os jornalísticos, são frutos dessa estratégia. Na sociedade midiaticizada atual, a televisão enquanto meio hegemônico tende a reorganizar os grupos, reinterpretar discursos do senso comum e tornando-os, pelas leis do consumo, palpáveis ao público, mas pouco comunicativos.

Diz-se sempre, em nome do credo liberal, que o monopólio uniformiza e que a concorrência diversifica. Na tenho, evidentemente, nada contra a concorrência, mas observo apenas que, quando ela se exerce entre jornalista ou jornais que estão sujeitos às mesmas restrições, às mesmas pesquisas de opinião, aos mesmos anunciantes, **ela homogeneiza** (BOURDIEU, 1997, p. 31, grifo nosso).

Não existe mais diferença entre a televisão e o público depois de algum tempo (PAIVA; SODRÉ, 2002, p. 131). Porque a cultura, em seu sentido mais amplo, é uma forma de atividade que implica alto grau de participação, na qual as pessoas criam sociedades e identidades (KELLNER, 2001, p. 11). A prática jornalística na televisão monopoliza, ao passo que também é monopolizada pelos grupos detentores das transmissões em grande escala. O telespectador, constituído de particularidades, agora possui uma opinião coletiva.

Substancialmente manipulados e controlados por forças econômicas e políticas hegemônicas, os discursos da nossa sociedade são eminentemente equivocados, tornam-se de tal modo polivalentes que sua profunda significação permanece inacessível à massa consumidora. (Ibid., p. 53).

A aspiração do homem à liberdade sofre determinado sufocamento pela TV e por sua inserção automática ao conceito de audiência. “A palavra ‘audiência é muito comum como termo coletivo para ‘receptores’, no modelo sequencial simples do processo de comunicação de massas (fonte, canal, mensagem, receptor, efeito)”

(McQUAIL, 2003, p. 364), se opondo à importância do fato de que nesse processo de utilização do jornalismo, o papel do telespectador é diferentemente percebido: “ora visto como potencial consumidor dos bens materiais veiculados, mas também como consumidor de conteúdo em si” (TONDATO, 2005, p. 148). A hegemonia do discurso televisivo ocorre pelo impedimento de construção de uma consciência coletiva, ou seja, limita o ator social ao cumprimento e manutenção do sistema sócio-político-econômico.

Nesse sentido, a funcionalidade hegemônica do discurso do telejornalismo é exercida pelas forças da narrativa e da própria estrutura. Faltam condições mais adequadas à prática de uma mediação social da informação de natureza humana, polifônica e polissêmica, de uma narrativa jornalística apta a favorecer uma “maior compreensão da atualidade” (KÜNSCH, 2005, p. 43). Falta o que esse último autor chama de *Jornalismo Interpretativo*. O que temos atualmente é o *Jornalismo Informativo* (MELO, 2003, p. 24); este sim “afigura-se como categoria hegemônica, desde o século XIX, quando a imprensa norte-americana acelera seu ritmo produtivo, assumindo feição industrial a informação de qualidade em mercadoria”.

O noticiário deve conduzir o leitor aos bastidores da ação, relatar as notícias dentro da moldura da vida e experiência do leitor, demonstrar **o sentido dos fatos**, das perspectivas às notícias diárias, significado às ocorrências, apontar para a **relevância** das correntes dos acontecimentos e assim por diante (MACDOUGALL apud KÜNSCH, 2005, p. 49, grifo nosso).

Mas o sistema industrial e as estratégias comerciais impedem o jornalismo, em certo ponto, de se comprometer às exigências de uma epistemologia complexa e compreensiva de seus conteúdos, e conseqüentemente a possibilidade de destinar ao discurso jornalístico na televisão a função de contribuir para a manifestação dos atores sociais, cada vez mais interativos e comprometidos com a coletividade e com a dimensão humana intersubjetiva. “É preciso abandonar o conforto das formas engessadas nos manuais” (KÜNSCH, 2005, p. 48).

Os detentores das estratégias comerciais e dos próprios veículos de comunicação parecem não se interessar por uma perspectiva “militante” do telejornalismo: enquanto fixam o conteúdo no *aqui*, o jornalismo interpretativo dispõe de um conteúdo determinado por um sentido mais amplo do *aqui*. Dentro de um telejornal modificado em prol de uma contra hegemonia e de um comportamento socialmente apático do receptor, seriam necessárias mais “reportagens” (Ibid., p. 50), capturando um pouco da

dedicação existente nas edições de algumas revistas, já que esse formato de informação buscaria compreender o fato jornalístico, por meio de uma complementação de fatos que situem ou interpretem o fato principal, levando em consideração que a compreensão ampla do discurso jornalístico finda com a verdade instaurada do *slow news no news* (Ibid., p. 49) e dá suporte à demanda por informação em profundidade.

2.2 Construir telejornais para constituir telespectadores: uma ideia de audiência

A manutenção da demanda por informação em profundidade ocorre por um processo cíclico: quanto mais informações são transmitidas, maior é a necessidade de compreendê-las em um contexto macro. O público do telejornal busca não só informação, mas formação humana e social. A cada edição do telejornal a tentativa do receptor é compreender o discurso, mas a si mesmo. “A própria TV tem uma influência importante na constituição particular do telespectador” (GÓMEZ, 2005, p. 29).

Essa perspectiva gera uma preocupação não só com a forma como o telespectador se intersecta, mas como o telejornal o constitui, ao passo que assumir o telespectador como sujeito durante a produção do conteúdo é possibilitá-lo determinada independência; por um receptor que não seja um ente passivo, mas ativo.

Por essa discussão, embora pareça fechado e resolvido, o conceito de audiência ainda é alvo de questionamentos e disputas teóricas. “Porque é nesse sentido que o público da TV não nasce, mas se faz” (Ibid., p. 28). A audiência, como é aplicada ao mundo da televisão, é um produto do “contexto social (que leva a interesses culturais partilhados, necessidades de compreensão e de informação) e resposta a um padrão particular de provisão dos media” (McQUAIL, 2003, p. 364).

Portanto, a conquista pela audiência cria a ideia de que é preciso “fazer diferentes telespectadores”, divididos:

Pelo lugar (caso dos medias locais); **pelas pessoas** (quando um meio se caracteriza pelo apelo a certo grupo etário, sexual, de crença política ou de níveis de rendimento); **pelo tipo particular de meio ou canal** envolvido (combinação da tecnologia e organização); pelo conteúdo das mensagens (gêneros, assuntos, estilos); **pelo tempo** (manhã, tarde, noite ou horário nobre) (Ibid., p. 364, grifo nosso).

O desafio do estudo de recepção é sugerir aos estudos de audiência um conceito de receptor com certa singularidade, característica fortemente negada ao conceito de audiência, já distinto pelas ideias de grupo, multidão, público e massa. “A relação comunicativa envolvida é tipicamente calculista e sem moral, sem compromisso ou ligação de parte a parte” (Ibid., p. 366).

O termo ‘mercado’ ganhou uso corrente à medida que os media se tornaram grandes negócios. Pode designar regiões servidas pelos media, categorias sociodemográficas, ou consumidores reais ou potenciais de certos serviços e produtos mediáticos (Ibid., p. 367).

No prisma do telejornal, os diferentes seguimentos de audiência presumem um problema de recepção: a produção do jornalismo na TV é motivada por um formato e narrativa alcançável a “todos”. O direito à informação não incentiva que determinados telejornais sejam arquitetados apenas para determinado público, com as exceções dos telejornais popularescos e sensacionalistas, criados particularmente à camada socioeconômica inferior. E diante do quadro, os jornalistas constroem conteúdos presumindo um tipo único e concluído de telespectador, “com base na noção de audiência presumida” (VIZEU, 2005, p. 8):

‘Minha mãe vai entender?’ Com essa pergunta o editor executivo do Jornal Nacional, da Rede Globo de Televisão, Odejaime de Hollanda, falecido em 1999, reagia quando, em meio à edição de uma reportagem, era interpelado pelos editores do JN para saber se o material que estava sendo editado seria atraente e acessível ao público. Se a resposta fosse positiva, era meio caminho andado na aprovação da matéria (OBITUÁRIO, 1999 apud VIZEU, 2005, p. 11, grifo nosso).

A contribuição da *Hipótese da Audiência Presumida* (VIZEU, 2005) para este estudo é por meio da reflexão de que mesmo os jornalistas criando seus conteúdos com a preocupação de quem vai recebê-los, esse método pode não ser suficiente para garantir uma compreensão satisfatória por parte do telespectador, como investigaremos na pesquisa de campo. Antes, perguntas como *minha mãe vai entender?* acabam virando um guia para os editores, ao passo que a complexidade da produção do conteúdo jornalístico é esquecida, juntamente com as influências externas e internas do processo de recepção, compreensão e interpretação.

Já em outra análise, a presunção da audiência também proporia uma constituição antecipada não só do conteúdo em si, mas do próprio público:

A hipótese da *audiência presumida* pode ser assim enunciada: os jornalistas constroem antecipadamente a audiência a partir da cultura profissional, da organização do trabalho, dos processos produtivos, dos códigos particulares (as regras da redação), da língua e das regras do campo das linguagens para, no trabalho da enunciação, produzirem discursos. E o trabalho que os profissionais do jornalismo realizam, ao operarem sobre os vários discursos, resulta em construções que, no jargão jornalístico, podem ser chamadas de notícias. (VIZEU, 2005, p. 8)

Iluska Coutinho (2009, p. 70) afirma que o *Jornal Nacional*, “o mais importante telejornal veiculado no Brasil”, usaria dessa técnica: converteria seu público ao cargo de princípio orientador da produção do noticiário. A imagem que os jornalistas têm de seu público atuariam como um princípio de orientação:

Toda mídia imagina seu público. O Jornal Nacional também imagina o seu: O Homer Simpson, um homem que já passou dos 40, que está infeliz com o trabalho, que tem que sustentar a mulher e três filhos (dois adolescentes e uma criança), que tem como maior diversão a cerveja com os amigos no, de sempre, Bar do Moe e que já está acomodado demais para mudar. Um homem médio da classe média; é preguiçoso e tem raciocínio lento. Como disse o editor-chefe do telejornal mais importante do país, Willian Bonner, numa polemica reunião de pauta em que professores universitários estavam presentes, o programa é feito para que “o Homer possa entender” (LEAL FILHO apud COUTINHO, 2009, p. 71, grifo nosso).

Ao imaginar a audiência no momento de construção do discurso, o jornalista interfere na realidade que já recebia interferências significativas, desde a própria escolha daquele acontecimento que será noticiado até sua organização, além dos valores pessoais embutidos não só na escolha das palavras e termos, mas nos gestos, articulações e expressões transmitidas pelo jornalista. Com a proposta de apresentar “o que de mais importante acontece no país e no mundo” (COUTINHO, 2009, p. 77), o *JN* já oferece ao seu público um conjunto de micronarrativas de caráter privado.

O jornalista pode recorrer aos processos metalinguísticos, de redundância e contextualização para se fazer compreendido levando em consideração uma visão antecipada do seu próprio público que, ao mesmo tempo em que é descoberto, também é criado. Mas, não tem, ao seu alcance, a heterogeneidade de sentidos a que seu discurso dá origem. Portanto, dimensionar a audiência pode parecer hipotético pelas diferenças intrínsecas aos telespectadores:

A *audiência disponível* (ou potencial): todos os que têm as capacidades básicas (por exemplo literária) e/ou capacidade de recepção; a audiência pagadora: os que, de fato, pagam um produto mediático – seja o jornal, o

bilhete de cinema, o aluguer do vídeo, um CD, um livro; a *audiência atenta*: os que realmente leem, veem, escutam, etc., conteúdos particulares; a *audiência interna*: os que prestam atenção a certas secções, tipos ou itens singulares do conteúdo; a *audiência cumulativa*: a proporção geral da audiência potencial coberta num certo período de tempo; a *audiência alvo*: a secção da audiência potencial identificada para ser coberta por uma dada fonte (Ibid., p. 382).

Mas para o telejornalismo, a audiência é, em última instância, a própria razão de ser, “pois de nada adianta fazer um bom telejornal se ele não for visto – não conquistar a atenção – do receptor” (TEMER, 2010, p. 105). Sabendo disso e dando à informação o carácter dúbio de utilidade pública e, ao mesmo tempo, mercadoria, o *Jornal Nacional* constrói um quadro prévio do tipo de público com o qual está tratando, embora como dito, seja o telejornal de maior alcance nacional e, conseqüentemente, insuficiente para a compreensão de sua grande audiência nacional como um grupo específico.

De acordo com a página da TV Globo na internet², desde abril/2007 todas as estimativas de audiência passaram a ser feitas pelo Ibope por solicitação da Comissão ABAP/Redes. O Ibope é a maior empresa privada de pesquisa da América Latina e é a responsável pela medição de audiência dos programas televisivos, além de outras pesquisas socioeconômicas expressivas. As estimativas de população (POP), domicílios com TV (DTV) e telespectadores potenciais (TEL.POT) foram realizadas pelo Ibope (fevereiro/2013) e valem por 12 meses. E é por meio das informações fornecidas pelo Ibope que o *Jornal Nacional* busca trazer explicações para o “fazer telejornalismo”. E pelo Atlas de Cobertura (figura na página seguinte) é possível observar que a cobertura da TV Globo no país é de quase 100% atualmente:

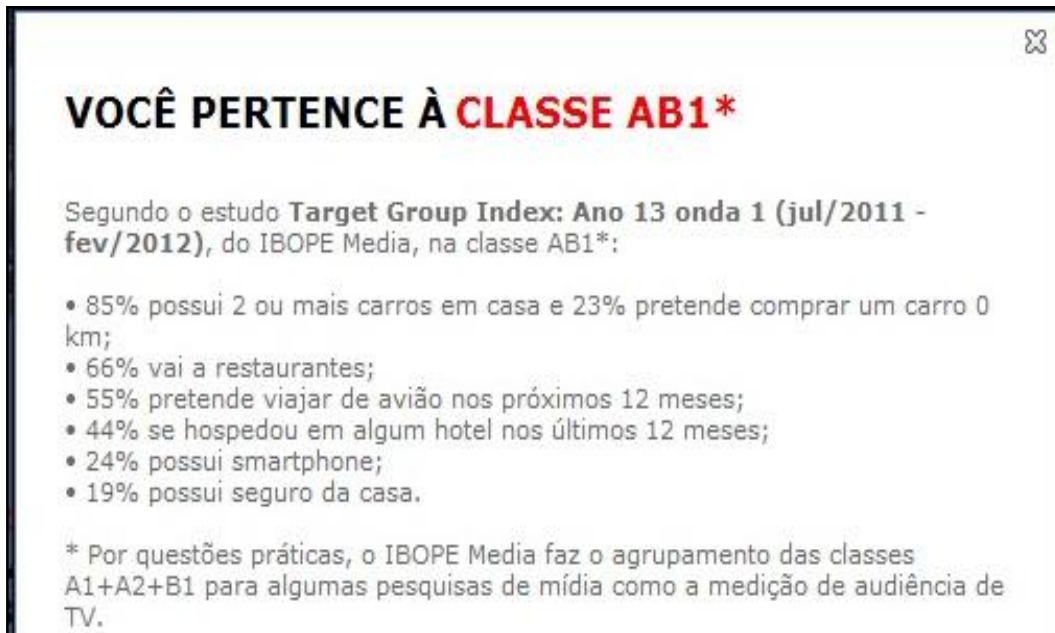
² Disponível em: < <http://www.redeglobo.com.br> >. Acesso em outubro 2013.



Figura 1: Atlas de Cobertura da TV Globo³.

³ Disponível em: <<http://comercial2.redeglobo.com.br/atlasdecobertura/Paginas/Totalizador>>. Acesso em: 03 de outubro de 2013.

Ainda está disponível na página do Ibope⁴ um questionário que pode ser respondido por aqueles que querem descobrir qual a sua classe econômica. Entre as alternativas do tipo *quantas geladeiras, quantas televisões e quantas máquinas de lavar* tem-se a última delas: *qual o grau de escolaridade do patriarca da família?* E após responder o questionário, o Ibope dá a seguinte satisfação ao usuário por meio do asterisco:



VOCÊ PERTENCE À CLASSE AB1*

Segundo o estudo **Target Group Index: Ano 13 onda 1 (jul/2011 - fev/2012)**, do IBOPE Media, na classe AB1*:

- 85% possui 2 ou mais carros em casa e 23% pretende comprar um carro 0 km;
- 66% vai a restaurantes;
- 55% pretende viajar de avião nos próximos 12 meses;
- 44% se hospedou em algum hotel nos últimos 12 meses;
- 24% possui smartphone;
- 19% possui seguro da casa.

* Por questões práticas, o IBOPE Media faz o agrupamento das classes A1+A2+B1 para algumas pesquisas de mídia como a medição de audiência de TV.

Figura 2: Resultado do questionário *Descubra a sua Classe Econômica* oferecido pelo Ibope em sua página na internet⁵.

O interessante é observar que para dar um resultado palpável aos donos dos canais e editores, o Ibope divide a sociedade em grupos de acordo com seu nível socioeconômico e seu grau de escolaridade. Ou seja, a pesquisa utilizada pelos telejornais que medem a audiência tem como requisito o nível de escolaridade do telespectador e em qual classe econômica pertence. Isso significa que os telejornais sabem com que tipo de telespectador está tratando. O *JN* sabe qual o nível socioeconômico do seu telespectador, como está divulgado na página⁶, setor Audiência/Perfil:

⁴ Disponíveis em: <<http://www.ibope.com.br>>. Acesso em: 03 de outubro 2013.

⁵ Disponível em <<http://www.ibope.com.br/pt-br/Paginas/home.aspx>>. Acessado em: 03 de outubro 2013

⁶ Disponível em: < <http://comercial2.redeglobo.com.br/programacao/Pages/jornal-nacional.aspx#>>. <http://comercial2.redeglobo.com.br/programacao/Pages/jornal-nacional.aspx#>. Acesso em: 04 de outubro 2013.

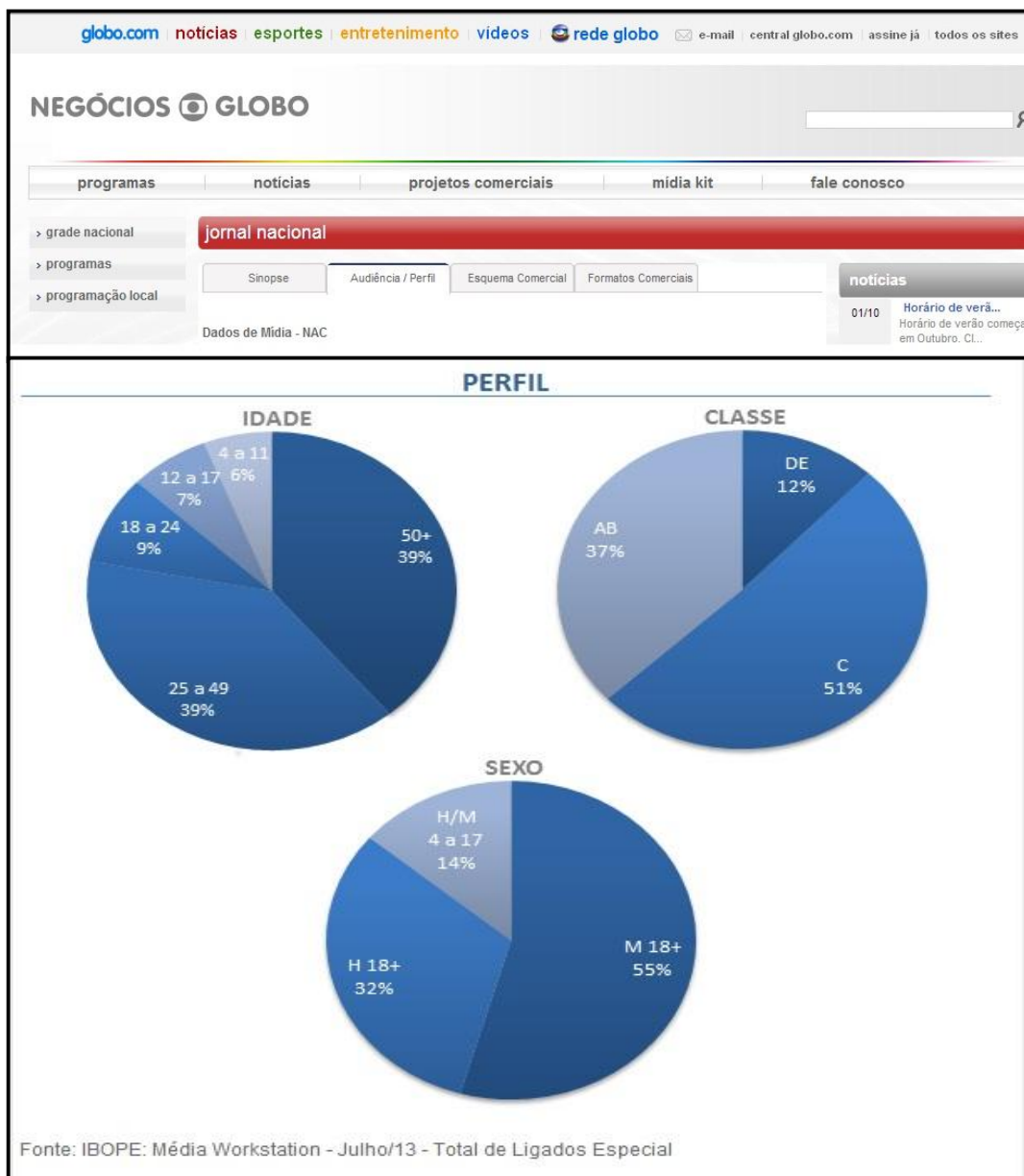


Figura 3: Perfil da audiência do JN de acordo com a página da Rede Globo na internet⁷.

Pelo gráfico da *Figura 3* é possível constatar que mais da metade da audiência do JN (51%) pertencem à classe C. E conforme vimos na *Figura 2*, a classe social está diretamente relacionada ao nível de escolaridade do telespectador, sendo um dos fatores determinantes para o agrupamento dessa audiência em classes. Portanto, o JN trabalha com a realidade de uma audiência com baixo nível social, econômico e de escolaridade.

⁷ Disponível em: < <http://comercial2.redeglobo.com.br/programacao/Pages/jornal-nacional.aspx#>>. Acesso em: 04 de outubro de 2013.

Destarte, intriga-nos a ideia de que ao invés de dar a esse telespectador com baixa experiência intelectual e cognoscitiva ferramentas necessárias para contribuir com a construção de significados, o princípio editorial do telejornal enfatiza que deve haver um processo de independência entre esse telespectador e o conteúdo:

2) Diante do público: b) Cada veículo tem um público-alvo e deve agir de acordo com as características dele, adaptando a elas pauta, linguagem e formato. Mas, para as Organizações Globo, **todo público tem um alto poder de discernimento e entendimento**: o menos culto dos homens é capaz de decidir o que é melhor para si, escolhe visando à qualidade e **entende tudo o que lhe é relatado de forma competente**. Essa convicção deve ser levada em conta especialmente pelos veículos de massa que **produzem informação para pessoas de todos os níveis de instrução**. (REDE GLOBO, Seção III⁸)

Se os veículos de comunicação de massa devem levar em consideração a diversidade dos “níveis de instrução” de seus públicos, não faz sentido pensar que todos os homens têm a capacidade de entender *tudo* que lhes é relatado, e ainda de forma *competente*. Caso isso fosse verdadeiro, não haveria delicadeza quanto ao trato desses níveis de instrução:

[...] Nesse caso, **a linguagem e o formato** não devem ser rebuscados a ponto de **afastar os menos letrados** nem simplórios a ponto de **afastar os mais instruídos**. Se informarem em linguagem clara sobre assuntos de interesse de todos, **serão sempre bem entendidos**. (Ibid.)

O esquema de abrangência da audiência é dividido em patamares: 1) Mensagem oferecida; 2) Mensagem recebível; 3) Mensagem recebida; 4) Mensagem registrada; 5) Mensagem interiorizada (Ibid., p. 383). Inserindo os princípios editoriais da Rede Globo dentro desse esquema, é perceptível que pelo documento não há preocupação quanto à diferença entre *mensagem recebível* e *mensagem recebida*. Os princípios garantem que os conteúdos jornalísticos sejam genericamente *recebíveis*, com uma linguagem clara e assuntos que interessem a todos, mas não garantem que as mensagens sejam de fato *recebidas*.

Tal problema de significação é profundamente discutido pelo modelo de comunicação semiótico-informativo (WOLF, 2008, p. 119). A transmissão com a qual a

⁸ Princípios Editoriais das Organizações Globo. Disponível em: <<http://g1.lobo.com/principios-editoriais-das-organizacoesglobo.html#diante-do-publico>>. Acesso em: 04 de outubro de 2013, grifo nosso).

teoria da informação se preocupa, foca suas respostas na eficiência do processo, e não na dinâmica em si: como resolver o problema da falta de capacidade de difusão da comunicação de massa de transmitir a um vasto público os “mesmos” conteúdos? Para discuti-lo, houve uma significativa contribuição de outras disciplinas sobre a mídia. O resultado é um modelo semiótico-informativo que se define no vínculo da linearidade da transmissão ao funcionamento dos fatores semânticos. Deixa-se a ideia de *transferência* de informação, para a de *transformação* de informações, da *codificação* para a *decodificação* (Ibid., p. 120). A teoria da informação passa a considerar o mecanismo de atribuição de sentido, de significante e significado. E entre a mensagem entendida como forma significante que veicula certo significado e a mensagem recebida como significado, abre-se um espaço extremamente heterogêneo e articulado (Ibid., p. 212), por meio do qual estudamos aqui o nível de escolaridade, se portando como influenciador do processo de significação, das regras de competência e interpretação a que o modelo semiótico-informativo se refere.

2.3 Por uma reflexão sobre o “modo telejornalismo de ser”

Ao traçar uma retrospectiva do telejornalismo brasileiro, Guilherme Rezende (2010) apresenta uma descrição da sequência dos estágios percorridos por esse gênero televisivo durante os seus 60 anos de sua consolidação. São sete fases diferenciadas pelos critérios de estruturação, pela década e por um programa jornalístico que melhor representa a fase vivida pelo telejornalismo, como está especificado na tabela abaixo:

<u>FASE/PERÍODO</u>	<u>FATOR DETERMINANTE</u>	<u>PARADIGMA</u>
I – 1950 / 1960	Influência radiofônica	Repórter Esso
II – 1960 / 1969	Busca da linguagem própria	Jornal de Vanguarda
III – 1969 / 1983	Telejornalismo em redes-paradigma	Jornal Nacional
IV – 1983 / 1990	Alternativa no horário nobre	Jornal da Manchete
V – 1990 / 1997	Ancoragem à brasileira	TJ Brasil
VI – 1997 / 2002	Canais segmentados	Globo News
VII – 2002-...	Novos modelos	Profissão Repórter e CQC

Tabela 01: Resumo da história estrutural do telejornalismo na televisão brasileira estabelecida por Guilherme Rezende (2010, p. 57-82)

Na primeira fase, possuir um televisor no Brasil significava “regalia”. Nesse contexto, a presença dos telejornais na programação era restrita porque competia injustamente com o rádio: a TV perdia em relação à instantaneidade tão acostumada pela sociedade de ouvintes. Não bastasse tal desvantagem, a televisão ressentia-se da falta de um estilo próprio, e a segunda fase é marcada pela busca da linguagem própria, e pelo apelo ao afastamento de um telejornal considerado um “audiovisual de notícias”, por sua grande semelhança com noticiários radiofônicos.

Com a inauguração da *Rede Globo* do Rio de Janeiro, alicerçou-se ao telejornalismo uma nova mentalidade empresarial, “traduzida em uma política de concentração de propriedade, produção e publicidade” (REZENDE, 2010, p. 59). Nesta terceira fase, o rigor no planejamento da produção identificava o novo modelo de jornalismo: “para manter o nível do noticiário na altura do avanço eletrônico que possibilita a formação de grande cadeia, as notícias e comentário serão escritos por redatores selecionados e não será permitida a improvisação” (VEJA, 1969, p. 68 apud REZENDE, 2010, p. 60). Sob o lançamento do Jornal Nacional em 1969, tinha-se a expectativa de apresentar um telejornal para que 56 milhões de brasileiros tivessem mais coisas em comum, mesmo com a suposta afinidade da *Rede Globo* à ideologia do regime militar.

E durante a censura, a rigidez com a imagem dos apresentadores, cenários e sons não traria ao conteúdo o mesmo nível de “excelência”, os textos dos jornalistas se afastavam cada vez mais da realidade brasileira. Além disso, “com o tempo suficiente para dar apenas notícias de uma página de um diário impresso” (Ibid., p. 64), o JN traria ao telejornalismo brasileiro uma das maiores queixas de seus telespectadores atuais: a superficialidade no tratamento dos fatos, com menos densidade e menos criticidade.

A ideia editorial era a de que o Jornal Nacional pudesse disponibilizar ao pai que chega cansado do trabalho um panorama dos principais acontecimentos do dia, baseando a estrutura do telejornal no estilo manchettato que obedecia a critérios de clareza, rapidez e possibilidade de fácil absorção.

Como vimos no tópico anterior, quando os princípios editoriais dos telejornais da TV Globo afirmam da necessidade de dar clareza aos conteúdos, estavam dizendo sobre facilitar o entendimento. Mas simplificar não implica facilitar. A simplificação da padronização não é garantia de aproximar o telespectador do discurso.

É interessante lembrar que no dia do anúncio do Plano Collor, em Janeiro de 1990, o *Jornal Nacional*⁹ (já na fase V) inovou, reunindo especialistas que fizeram plantão em Brasília colhendo informações e participaram do telejornal em estúdio, explicando todas as novas medidas que seriam aplicadas pelo presidente, e o que elas mudariam no dia a dia do telespectador. Os estudos da inserção de comentaristas entre as matérias aprofundam-se na formação da opinião pública. Mas antes da formação de opinião está o patamar de compreensão. Só é possível opinar e obter uma leitura crítica do discurso se você o compreende, mesmo que tal compreensão seja de construção de significados.

Ao analisar a influência dos comentaristas de rádio e televisão sobre a opinião pública, Guareschi (2000, p. 95) chega a uma conclusão interessante para as questões levantadas aqui: os comentaristas de rádio e TV são interlocutores da notícia, ou seus *tradutores*. Os telejornais viam a necessidade de inserirem uma voz ativa que traduzisse os conteúdos, mesmo que essa necessidade também seja utilizada de forma a transmitir a linha editorial do telejornal ou, como visto no primeiro tópico, o seu caráter hegemônico. E neutralidade é um conceito relativo:

Se não há neutralidade na ciência, não poderá haver neutralidade nas ações e nas práticas dos ditos experts nas diversas áreas da ciência. Assumimos, então, que da mesma forma, no caso da comunicação, não há neutralidade nem enquanto prática científica, nem enquanto atividade formal ou informal (GUARESCHI, 2000, p. 97).

Mas o modo de se fazer telejornalismo mudou. As equipes que trabalham com palavra e imagem viram essa relação mudar drasticamente quando a evolução digital alcançou as câmeras e satélites capazes de transmitir as informações in loco, ao vivo. “Os repórteres precisavam encarar o vídeo com mais naturalidade, ter presença de espírito e domínio do assunto” (PATERNOSTRO, 2006, p. 64). Foi uma grande mudança na postura do telejornalismo. E parecia que a “naturalidade” do repórter contribuíra para melhor compreensão do assunto por parte do telespectador:

Informação visual: a TV possui uma linguagem que independe do conhecimento de um idioma ou da escrita. A imagem é o signo mais

⁹ Vídeo disponível em < <http://www.youtube.com/watch?v=L00tSaalsmE> >. Acessado em 10 de julho de 2013.

acessível à compreensão humana. A TV mostra e o telespectador vê: ele entende, se informa e amplia o conhecimento (Ibid., p. 64).

Embora a imagem seja o signo acessível à compreensão humana, apenas ver as imagens não traz a certeza de um telespectador informado. A partir do estudo comparativo (VIZEU, 2005) de dois noticiários televisivos locais do Espírito Santo (os telejornais escolhidos foram a *Tribuna Notícias* (TN), da TV Tribuna e o *ESTV2ªED*, da TV Gazeta), ficou constatado que os jornalistas trabalham com a *lei da exaustividade*, ou seja, procuram dar o máximo de informações que supõem serem necessárias para a audiência compreender o enunciado.

Quando comparamos a pesquisa do autor (2005) com uma pesquisa realizada em 2010 pela autora desta dissertação¹⁰ é possível afirmar que, embora o diretor de telejornalismo diga: “a gente tem que ser didático, a pessoa tem que entender. Ela tem que compreender o que estamos falando” (VIZEU, 2005, p. 154), tal prática não é título de garantia de que o telespectador vá compreender tais enunciados.

A consolidação de canais segmentados (Fase VI) contribuiu ainda mais para a discrepância linguística da qual o telejornalismo se mantém, sem contar com a queda de audiência já incentivada pelo crescimento da TV por assinatura. No telejornalismo, “o preconceito linguístico fica bastante claro numa série de afirmações que já fazem parte da imagem (negativa) que o brasileiro tem de si mesmo e da língua falada por aqui” (BAGNO, 1999, p. 13). Dizer no telejornal que, a partir de amanhã, a linha branca de eletrodomésticos terá seu IPI reduzido pode não impedir que muitas pessoas comprem a tão sonhada geladeira ainda hoje. A informação que diz que o político absurdamente corrupto foi condenado e está preso em regime aberto pode deixar pouquíssimas pessoas indignadas.

Existe o grande mito linguístico, segundo Bagno (1999), que é o de que a língua portuguesa falada no Brasil apresenta uma unidade surpreendente. “Ele está tão arraigado em nossa cultura que até mesmo os intelectuais de renome, pessoas de visão crítica e boas observadoras dos fenômenos sociais brasileiros, se deixam enganar” (Ibid., p. 15). Essa unidade linguística no país contagiou não só a educação escolar, mas os meios de comunicação. O alto grau de diversidade da língua exercida no Brasil não é

¹⁰ Monografia apresentada para conclusão do curso Comunicação Social – Bacharelado Jornalismo – da Faculdade de Comunicação e Biblioteconomia (Facomb) da Universidade Federal de Goiás, (UFG) com o tema *A Informação Jornalística como Parte do Processo Educativo Informal*, Mayara Calácio de Sousa.

apenas fortalecido pela grande extensão territorial, “mas principalmente por causa da trágica injustiça social que faz do Brasil o segundo país com a pior distribuição de renda em todo o mundo” (Ibid., p. 16). E mais. São as graves diferenças de status social que explicam a existência, em nosso país, de um verdadeiro abismo linguístico entre os falantes das variedades não-padrão do português brasileiro (Ibid., p. 16).

É a partir do código que o receptor compreende a mensagem (JAKOBSON, 2001, p. 23). O autor da obra *Linguística e Comunicação* (2001) traz uma visão otimista que poderia ser empregada pelos meios de comunicação:

Quando fala a um novo interlocutor, a pessoa tenta sempre, deliberadamente ou involuntariamente, alcançar um vocabulário comum: seja para agradar, ou simplesmente para ser compreendido. A propriedade privada no domínio da linguagem não existe: tudo é socializado (Ibid., p. 23).

O preconceito linguístico abrange muito mais a parte semântica da linguagem. Todos os telespectadores brasileiros, independente de sua posição social, intelectual e até cultural, sabem que o telejornal está transmitindo o discurso por meio dos fonemas e códigos pertencentes à língua portuguesa. Mas é preciso insistir: o problema semântico do qual se fala é preconceituoso, ou seja, falta espaço para as variantes da maioria. O signo – e em particular o signo linguístico – para ser compreendido exige não só dois protagonistas, mas, além disso, de um ‘interpretante’ (Ibid., p. 31), como aponta os estudos de recepção.

A democracia depende de cidadãos bem informados. Jornal depende da confiança pública. Antes de ser um negócio, jornal deve ser visto como um serviço público. E como servidor público deverá proceder. Mais do que informações e conhecimentos, o jornal deve transmitir entendimento. Porque é do entendimento que deriva o poder. E em uma democracia, o poder é dos cidadãos (NOBLAT, 2007, p. 22).

Noblat (2007, p. 34) traz sua contribuição à preocupação da padronização da informação que não informa. “Não escrevam aterrisar em vez de chegar. É pernóstico”. E mais. “Substituam ‘confabulações’ por ‘conversas’ ou ‘negociações’. Só quem ‘confabula’ é jornalista quando escreve”.

Durante a pesquisa (SOUSA, 2010) foi apresentada uma edição do *Jornal Nacional* aos grupos focais. E ao serem questionados sobre o que eles haviam

compreendido da matéria sobre o desmatamento na floresta amazônica, um dos entrevistados respondeu:

Eu não consigo entender porque tem notícias difíceis e fáceis, mas meu maior problema é a memória. Não me lembro nem dos nomes. Conteúdo complexo. A da Amazônia, **eu já vi essa imagem muitas vezes, mas não consigo entender pra onde aquela madeira vai naquele rio abaixo.** Já vi muitas vezes essa cena, mas não consigo entender (ENTREVISTADO, G1.3 apud SOUSA, 2010).

A análise mostra que o conjunto de informações imagéticas não é capaz, por si, de explicar o conteúdo do telejornal, embora seja ele também um processo comunicativo. A compreensão do texto é fundamental. E quando o jornalismo ocupa um papel de importância social, a sociedade acaba se fazendo dependente desses materiais, demanda esta que produz um conjunto de expectativas. “A sociedade quer receber essa informação de que precisa e demanda, mas para isso estabelece condições e critérios sobre os quais a atividade jornalística deve se pautar” (GUERRA, 1997).

Em resumo, o estudo (SOUSA, 2010) mostrou que as pessoas assistem ao *Jornal Nacional* da TV Globo muito mais por uma rotina do que pela compreensão do conteúdo em si, embora os entrevistados achem importante estar bem informados. Ou seja, a cada edição do telejornal, o que ocorre é uma tentativa de se informar e compreender um pouco mais do mundo do qual faz parte. “Pensamos a recepção com sintoma dos processos de significação que constituem o imaginário das pessoas em relação à sociedade” (TONDATO, 2005, p. 149).

Todas as manhãs, as pessoas que querem saber o que está acontecendo no mundo leem o jornal, escutam a rádio, veem a televisão, ou navegam pela internet. Esses indivíduos consomem uma mercadoria especial: as notícias. Pagando ou gratuitamente, ou até pagando pela sua atenção, o que é computado através de picos de audiência no mercado publicitário, recebem uma série de mensagens. Essa informação delimitará, de certa forma, seu horizonte cognitivo (ALSINA, 2009, p. 9).

A mesma justificativa descrita por Alsina (2009, p. 9) serve para desmistificar uma vantagem do telejornal: “*Alcance*: a TV é um veículo abrangente, de grande alcance, não distingue classe social ou econômica, atinge a todos. A informação de TV pode ser vista e ouvida de várias maneiras diferentes” (PATERNOSTRO, 2006, p. 64).

A própria hipótese desta dissertação é de que a televisão na qual o jornalismo está inserido é sim um meio desagregador no sentido de homogeneizar o público.

Desagrega o telespectador que compreende do telespectador que não compreende já na produção e no formato do telejornal, antes que o processo de transmissão de informações se inicie.

“O que surpreende, então, necessariamente não faz sentido – ao menos até que a ação comunicativa (jornalística ou não) ‘explique’ o fato ou o torne conhecido e assim crie a referência interior necessária para que os fatos passem a ‘fazer sentido’” (SERVA, 2005, p. 48). A limitação do código, ou seja, reduzir o número de palavras e expressões, ferramentas gramaticais é a maneira com a qual o jornalismo na televisão trabalha, seguindo os métodos de produção industrial. Mas essa limitação reduz a amplitude de conteúdos a serem comunicados.

E em telejornalismo, o texto é escrito para ser falado. Essa escrita é baseada em mais um mito, a *instantaneidade*, tão sonhada desde a primeira fase da história do telejornalismo. “Isso significa que o receptor deve ‘pegar a informação’ de uma só vez. Se isso não acontece, o objetivo de quem está escrevendo, ou seja, transmitir a informação fracassa” (PATERNOSTRO, 2006, p. 77).

Entretanto, a instantaneidade é vantagem na relação entre o acontecimento e o telejornal, mas não na relação entre o acontecimento e o telespectador. A rapidez com que a informação é transmitida é naturalmente avessa ao processo de compreensão da notícia, e isso independe de nível de escolaridade do telespectador. É impossível apreender 100% do conteúdo noticioso de um telejornal vendo-o apenas uma vez.

Em manuais de telejornalismo, é comum a tarefa: “leia sempre, em voz alta, o seu próprio texto. Só assim você vai conseguir descobrir certos problemas, sentir o que está faltando. A primeira pessoa a entender o seu texto deve ser você” (Ibid., p. 78). Ora, se o jornalista tem a necessidade de ler e reler o próprio texto para ver se o compreende que dirá o telespectador que não entrou em contato prévio nem com o assunto, nem com fontes ou dados, e só terá uma chance de ver e ouvir. Preocupam-se com “sonoridade das palavras” (Ibid., p. 78) ou com “cacófagos” (Ibid., p. 79) nas redações de televisão, onde é “comum encontrarmos jornalistas falando sozinho” (Ibid., p. 79) quando telespectadores estão questionando sozinhos os conteúdos em si.

“Devemos nos preocupar com as regras gramaticais e aprimorar o aprendizado ao longo da carreira” (Ibid., p. 82). Mas soa absurdo supor que “quando o telespectador liga a televisão para assistir a um telejornal ele quer se informar saber as notícias, e sabe que será por *meio da imagem*” (Ibid., p. 85).

Nota-se que os manuais de telejornalismo são escorados à “vantagem” imagética. Nessa prática, não se abre espaço para a hipótese de que a imagem distraia o texto a ser ouvido mais do que contribua. Isso porque o telespectador, assim como o próprio telejornal, se acostuma a compreender a notícia pelas imagens, quando na realidade essa compreensão é parcial e insuficiente, embora o processo imagético também seja um processo de comunicação.

Mas a falta de interesse do público pelo assunto também está diretamente relacionado à compreensão. Portanto, evidenciar a seleção diária de notícias no telejornal a estes estudos é entender que, durante a relação entre telespectador e telejornal, há o fator determinante na hora de compreender um ao outro, que é o interesse pelo assunto. Há um ditado que diz: “Se um cachorro morde um homem, não há notícia. Se o homem morde o cachorro, isso é notícia”. A prática jornalística muitas vezes tem se resumido metaforicamente por esse ditado, fazendo com que o alvo seja sempre noticiar o raro, o paradoxo, o imprevisito. Mas ao noticiar “x” e não “y”, ela está sinalizando com toda a credibilidade que “x” é importante e “y” não. E quanto mais evidência técnica (manchete, posição na página ou ordem de apresentação, tamanho, imagem, sonora etc.), quanto mais houver consonância entre os veículos, mais chances aquele assunto têm de entrar na agenda de debates e de importância do público.

Apesar dos aspectos diferentes da produção e processamento dos conteúdos do telejornal, sempre há etapas em que o profissional faz escolhas, ou seja, seleciona. Não é o conteúdo bruto que chega ao telespectador, mas um material estruturalmente processado e refinado pelo jornalismo. E é nesse refinamento ou seleção que o lado nocivo do jornalismo se concretiza. Porque durante a seleção e produção da notícia, fala-se em uma “compulsão da estrutura burocrática” em que nesse processo o fator principal não é a valorização do conteúdo, mas a pressão para inseri-lo no telejornal. E não só a política editorial, mas patrocinadores, empresários, e a quantidade de notícias que cabem no veículo acabam se tornando uma ferramenta de seleção em que a publicação de uma notícia automaticamente despreza outra, desprezando, assim, outra possibilidade de visão de mundo.

Mas afinal, o que é um telejornal? Como o próprio nome já diz, o telejornalismo é o jornalismo na televisão. [...] Deve manter os mesmos princípios éticos e valorativos do jornalismo, atividade que consiste em lidar com notícias [...] (TEMER, 2010, p. 102), sem esquivar a energia no único fato de digerir a concorrência existente entre as

grandes corporações televisivas. A noção funcionalista na qual o jornalismo se insere deve lembrá-lo de um compromisso com a própria sociedade: a técnica não pode comprometer a ética porque a coletividade do corpo aguarda o suprimento permanente de informações que contribuam para a construção e exercício da cidadania.

* * *

Falar de televisão é falar do aparelho ideológico. A televisão veio para ficar, sendo mais um integrante da família e da rotina dos indivíduos. As informações que já tinham sua importância tornaram-se necessárias às tomadas de decisões. A cultura do indivíduo já não é a sua própria, mas uma cultura da mídia.

A televisão e o seu lado mercadológico não trabalham no objetivo de fazer com que seus telespectadores sejam críticos, e o que acontece são políticas de mercado e consumo de massas, e com o telejornal não seria diferente, já que se insere nesse meio de comunicação. Com ele, porém, a carga de responsabilidade ainda é maior: são informações que geram a organização social.

Desde o início da implantação tardia da televisão no Brasil (em 1950), de fato houve uma tentativa em manter programações que fugissem um pouco da ideia de consumo ou entretenimento. Mas com pouquíssimo sucesso entre o público, as programações educativas eram extintas sucessivamente.

E a televisão ganhara cores e os telejornais cediam espaço às grandes audiências das telenovelas. Pela história da televisão, a complexidade do problema desta pesquisa é a seguinte: quanto mais o Brasil se desenvolvia, maiores eram os fluxos de notícias. E quanto mais notícias, menores eram as chances de discutir as informações com mais profundidade, já que o tempo era limitadíssimo. Quanto menos as pessoas compreendiam dos assuntos, menos interessantes eles ficavam. E quanto menor o interesse, menor a audiência, e menos espaço era cedido. Um ciclo desvantajoso para o telejornal.

Como aponta Sodré (2002), não existe mais diferença entre a televisão e o público depois de algum tempo. E cultura implica em alto grau de participação. Ou seja, o entretenimento hegemônico com todos os seus modos de ocultar e distorcer a realidade vivida é no que resume as ações sociais do público.

Na sociedade midiaticizada atual, a televisão tende a reorganizar os grupos ainda de forma hegemônica, reinterpretando discursos do senso comum. Essa reinterpretação, porém, acaba por tornar o discurso pouco comunicativo aos telespectadores. Da mesma forma, a prática jornalística na televisão tende a criar grupos que entende ser iguais. Um processo homogêneo, mas desagregador. Por esse viés, o conceito de audiência não é fechado ou bem resolvido como aparenta. A audiência é trabalhada – ou dividida – em grupos alternados pelas categorias: lugar; pessoas; tipo particular do meio ou canal; e tempo. Os resultados de pesquisas de audiência ditam a programação da televisão. Sobre o conteúdo, vimos que de fato a audiência é a responsável pelo que assiste. Mas as possibilidades oferecidas não tem sido abrangentes. O monopólio sustentado pela fraca política de regulamentação e forte política de privatização cria um cartel cultural da mídia pelo entretenimento.

A hipótese da audiência presumida exercida automática e inconscientemente pelos jornalistas tentou tirar proveito da situação em que a audiência é a que escolhe o que quer assistir: os jornalistas constroem a notícia pensando em quem vai ouvi-las. Há uma presunção sobre a audiência sim, mas ela não é capaz de fazer com que o conteúdo fique mais personificado ou mais compreensível à interpretação. Porque o objetivo de antecipar a audiência sempre foi o de aumentar o número de pessoas ligadas naquele canal naquele horário do telejornal, e não de fazer com que o telespectador tenha uma leitura realmente capaz dos conteúdos e do mundo.

E o fator determinante para a compreensão da notícia parece ser a materialização do discurso em linguagem. Porque conceitualmente, a notícia é um registro da realidade social e um produto dela. A linguagem padronizada pelo telejornalismo não é apenas um campo de ação, mas sua ação constitutiva. É a condição pela qual o sujeito constrói um real midiaticizado, daí tamanha responsabilidade na forma de determinar o discurso materializado em texto.

Imergido nesses aspectos preocupantes, os telejornais também simplificaram e sintetizaram seus conteúdos. No início, ainda havia especialistas e comentaristas que supriam, pelo menos parcialmente, os conteúdos pouco explicativos – eram vistos como “tradutores das notícias”. Mas esse modelo é quase extinto. E pela análise do formato do telejornal, portanto, a possibilidade de incompreensão de parte das notícias veiculadas é reflexo de: 1) vocabulário distante da realidade linguística da população; 2) rapidez

com que o assunto é tratado; 3) distração da atenção ao texto causada pela imagem; 4) seleção de notícias pouco interessantes ao telespectador.

3. EDUCAÇÃO ESCOLAR: DESENVOLVENDO A CAPACIDADE DE APRENDER

3.1 Escolaridade e sociedade: uma relação permutada

O que se chama desenvolvimento histórico não é outra coisa senão o processo através do qual o homem produz a sua existência no tempo. E a educação tem suas origens nesse processo (SAVIANI, 2005, p. 94). A existência e manutenção da ideia de educação escolar, em suas múltiplas dimensões, estão diretamente relacionadas à forma como a sociedade vê a própria sociedade ao longo de sua história.

Atualmente, a escola, a igreja, a mídia, além de outras instituições que têm a possibilidade de divulgar uma gama expressiva de conhecimentos, vem exercendo papel basilar na sociedade globalizada, que busca um número cada vez maior de informações. Mas em determinado momento “a sociedade reconheceu que necessitava de uma população educada” (MARSHALL, 1967, p. 99).

O surgimento de uma classe ociosa (classe feudal), que não precisava trabalhar para sobreviver, já que o trabalho de outros garantia a sobrevivência dela mesma, fez com que fosse criado um espaço de ócio. Em grego, *escola* significa “lugar de ócio” (SAVIANI, 2005, p. 96), um local destinado à ocupação do tempo livre.

Na Idade Média, a escola ficou melhor configurada, traduzida pela expressão latina *otium cum dignitate*, “ócio com dignidade”. Ainda assim, a instituição escolar aparecia como uma modalidade de educação complementar e secundária. A modalidade principal ainda era o trabalho. A maioria não se educava por meio da escola, mas através da vida, que se resumia no trabalho (Ibid., p. 96). A formação modelar pelo alfabeto e pela escola se viam no mundo paralelo a um contexto de aprendizagem social: “as práticas e normas de conduta continuaram a ser propagadas pela transmissão oral” (HILSDORF, 2006, p. 185).

E até hoje, os processos educativos informais dos quais o indivíduo se apropria diariamente (trabalho, família, amigos, vizinhos, mídia), fazem com que a educação escolar da qual Marshall (1967) se referia anteriormente remodele suas ferramentas e objetivos constantemente, superando o que Saviani (2005, p. 97) chama de sentimento de secundarização: “não há uma forma única nem um único modelo de educação; a

escola não é o único lugar onde ela acontece; o ensino escolar não é a sua única prática” (BRANDÃO, 2005, p. 9).

Diante do desafio de ceder espaço às novas fontes de conhecimento e de se obter uma relação de ensino-aprendizagem eficiente e libertária entre professor e aluno, a instituição escolar tem passado por uma “grande revolução pedagógica” (DURKHEIM, 2008, p. 19). Durante muito tempo, por exemplo, as atividades de leitura e escrita foram ensinadas em separado, o que explicava a saída de muitas crianças das escolas sem a plenitude da expressão escrita, mas podendo ler textos (HILSDORF, 2006, p. 184).

E na história da escola moderna (a partir do século XVIII), as teorias da educação e dos processos pedagógicos iam também avançando e criando, por outro lado, uma hipertrofia horizontal e vertical da própria instituição.

Em sentido vertical, há não apenas a tendência a ampliar o tempo de escolaridade do ensino médio para a universidade, da graduação para a pós-graduação e assim por diante, como também a ampliá-la antecipando seu início. A chamada educação pré-escolar ou educação infantil (SAVIANI, 2005, p. 97).

Se há expansão, há demanda. Se há demanda, há uma necessidade da demanda. Ao dedicar-se na preocupação de que é necessário frequentar a sala de aula, a própria sociedade afirmara a existência de um desenvolvimento psíquico-intelectual do indivíduo que tem a oportunidade de ser aluno. Porque “a educação escolar é simplesmente a educação. O parâmetro para se considerar as outras modalidades de educação, é a própria educação escolar” (SAVIANI, 2005, p. 98). A tendência dessa hipertrofia está diretamente ligada a um conceito de escola cuja função é especificamente a educativa, propriamente pedagógica e ligada à questão do conhecimento.

Mas até se chegar nessas configurações, o Brasil passou por diferentes momentos da expansão da demanda e da organização de ensino, que sempre estiveram historicamente ligados às estruturas de poder, revolução, industrialização, lutas ideológicas e legislações, a começar com as transformações econômicas que se seguiram à crise dos anos 30, introduzindo uma violenta mudança no quadro de instituições brasileiras (BIELSCHOWSKY, 1949, p. 127).

Os desenvolvimentistas nacionalistas defendiam, como os demais desenvolvimentistas, a constituição de um capitalismo industrial moderno no país. Da mesma forma, o ensino expandiu-se fortemente em 1930, por causa do crescimento

ainda sensível da demanda social para a área, suficiente para ter gerado uma deficiência sentida ainda nos dias atuais.

Quanto ao aspecto qualitativo, registraram-se três tipos de deficiência: a) falta de oferta suficiente de escolas; b) baixo rendimento do sistema escolar; c) discriminação social acentuada. Quanto ao aspecto estrutural, as deficiências se mostraram através da expansão de um tipo de escola que, existindo antes, já não correspondia, no entanto, às novas necessidades sociais e econômicas da sociedade brasileira, em vias de industrialização (ROMANELLI, 2010, p. 15).

Pensar a educação para o desenvolvimento sempre foi um desafio no Brasil, já que os desníveis sociais complicam a teoria. “A ação educativa processa-se de acordo com a compreensão que se tem da realidade social em que se está imerso” (ROMANELLI, 2010, p. 23).

Ainda na economia colonial, uma minoria tinha acesso não apenas à educação, mas ao direito à educação. Excluídos desse grupo estavam mulheres e filhos primogênitos, que recebiam uma educação escolar rudimentar, ao passo que o importante era aprender a assumir a direção do clã, dos negócios futuros por uma educação informal.

A ação jesuíta generalizada ainda sob os curumins foi transportada aos filhos dos colonos. Cada grupo com seu nível de ensino, a disparidade educacional estava montada:

Assim, os padres acabaram ministrando, em princípio, educação elementar para a população indígena e branca em geral (salvo as mulheres), educação média para os homens da classe dominante, parte da qual continuou nos colégios preparando-se para o ingresso na classe sacerdotal, e educação superior religiosa só para esta última. A parte da população escolar que não seguia a carreira eclesiástica encaminhava-se para a Europa, a fim de completar os estudos, principalmente na Universidade de Coimbra, de onde deviam voltar letrados (Ibid., p. 35).

Com a expulsão dos jesuítas em 1759 por um quadro geral de descontentamento com a dominação portuguesa aliada ao enfraquecimento econômico do reino, o sistema educacional passa por profundas transformações. E um lapso de 13 anos tomou conta do Brasil desde a saída dos jesuítas até que uma estrutura administrativa de ensino ganhasse credibilidade.

O primeiro passo foi desmistificar a uniformidade da ação pedagógica, ou seja, a perfeita transição de um nível escolar para o outro foi substituída por disciplinas

isoladas, nas quais leigos começaram a ter espaço, e o Estado, o seu devido papel. Mas os continuadores da educação pedagógica brasileira eram os formados pelo clero, o que garantiu com que os objetivos do ensino escolar continuassem sendo o religioso e literário.

A chegada do século XIX muda o Brasil, e uma estratificação social vinda das camadas intermediárias que foram rapidamente surgindo com a mineração mudam o mercado e a população internos. Foi nessa camada intermediária, por muitos conhecida como burguesia, que foi desempenhado um relevante papel da política no Brasil monárquico e nas transformações por que passou o regime no final do século. “E se ela pode fazê-lo, isso se deve, sobretudo, ao instrumento de que dispôs para afirmar-se como classe: a educação escolarizada” (Ibid., p. 37).

A Constituição da República de 1891 instituiu o sistema federativo de governo e, com ele, a consagração do sistema dual de ensino. Ela reservou à União o direito de criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados. A eles, coube controlar a educação primária. Assim, a distância entre as etapas educacionais iam além da idade. A classe dominante ocupava as escolas secundárias acadêmicas e escolas superiores e a educação do povo era materializada com a escola primária e a escola profissional (técnica) (Ibid., p. 42).

De um lado, no campo das ideias, as coisas começaram a mudar-se com movimentos culturais e pedagógicos em favor de reformas mais profundas; de outro, no campo das aspirações sociais, as mudanças vieram com o aumento da demanda escolar impulsionada pelo ritmo mais acelerado do processo de urbanização ocasionado pelo impulso dado à industrialização após a Primeira Guerra e acentuado depois de 1930 (Ibid., p. 46).

Já em 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) foi promulgada, e com ela as implantações de experiências inovadoras na pedagogia, diz Saviani (2008, p. 16). Mais adiante, o lema “aprender a aprender” traz para o campo das discussões sobre a educação estudos também da psicologia. Sai a ideia de conteúdo e entra a de métodos. Professor pelo aluno. O esforço dá lugar ao interesse, e a disciplina à espontaneidade.

[...] configurou-se uma teoria pedagógica em que o mais importante não é ensinar e nem mesmo aprender algo, isto é, assimilar determinados conhecimentos. O importante é **aprender a aprender**, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas. E o papel do professor deixa de ser o daquele que ensina para ser o de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem (Ibid., p. 431, grifo nosso).

Atualmente, de acordo com o conteúdo da LDB (1996) a escola tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho. As três finalidades da educação escolar de ensino apontam para o crescimento do indivíduo social, tanto na área moral (desenvolvimento), de direitos (cidadania) e intelectual (qualificação).

Por este breve contexto histórico, a escola mostra-se como uma invenção moderna (CARUSO; DUSSEL, 2003, p. 48) que se fortaleceu como um ambiente propício para auxiliar no processo de aprendizagem do aluno. Mas a forma como a escola trabalha e entende o aluno é fundamental para compreendê-lo como indivíduo em sociedade, numa relação de constantes trocas, como um ator social.

Educar-se é viver a busca incessante do aprimoramento individual “necessário ao convívio coletivo” (FREIRE, 1986, p. 176). A escola, antes de ser um ambiente de avanços do homem na área do desenvolvimento, cidadania e qualificação, é uma instituição social, cujas expectativas sociais se relacionam diretamente aos objetivos propostos pela escola, pelos métodos e projetos e, principalmente, ao tipo de ator social que constitui, buscando a harmonização do “viver coletivamente”, numa relação permutada com a sociedade.

Para analisar essa relação de troca entre a sociedade e a instituição escolar, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), divulga os Indicadores Educacionais em Foco¹¹, um estudo comparativo entre o processo educativo dos mais importantes países do mundo e a sociedade em si, respondendo a perguntas como: De que maneira a crise econômica mundial afetou as pessoas com diferentes níveis de escolaridade? O nível de educação dos indivíduos tem forte impacto sobre a maneira como eles são economicamente afetados? Qual o desempenho das meninas na escola? E ainda: Quais são os benefícios sociais da aprendizagem?

Cada uma dessas perguntas é analisada por uma edição do indicador, e analisando os documentos é possível constatar como a educação escolar carrega responsabilidade significativa a nível socioeconômico mundial. Embora a instituição escolar tenha em si mesma o objetivo de desenvolver nos alunos uma capacidade de

¹¹ Disponível em: >

http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/estatisticas_educacionais/indicadores_educacionais_foco/indicadores_educacionais_foco_n_12.pdf>. Acessado em: Janeiro 2014

aprendizagem futuramente independente, uma “tomada de consciência” (FREIRE, 1986, p. 187), o quadro do mercado de trabalho espera mais: mão-de-obra qualificada que promova o crescimento econômico de cada país.

Reflexo dessa concepção, no auge da crise, as pessoas com baixo nível de escolaridade ficaram mais propensas a perderem o seu emprego, como mostra o gráfico do documento:

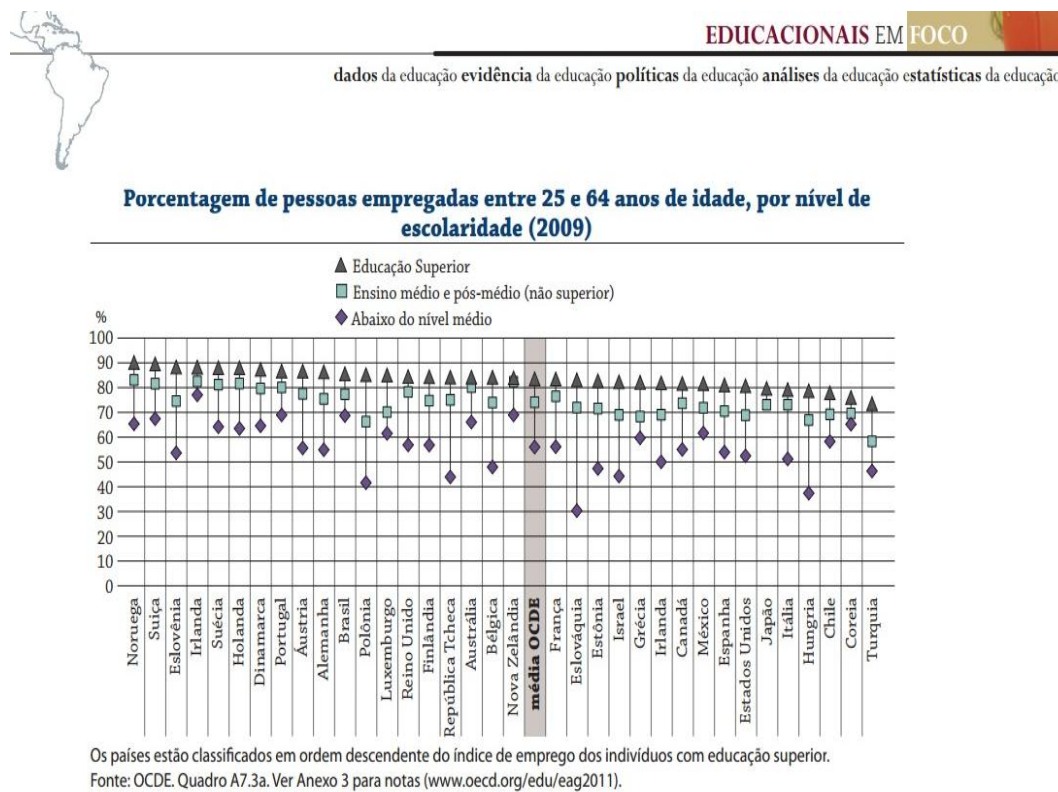


Figura 4: Gráfico da porcentagem de pessoas empregadas em 2009 de acordo com nível de escolaridade (OCDE, 2011)

A figura mostra que em 2008 e 2009, as taxas de desemprego cresceram a níveis alarmantes, mais especialmente para as pessoas que não concluíram o ensino médio. No período, tornou-se ainda mais marcante a diferença salarial entre as pessoas que possuem nível superior e as que não possuem nível médio. O indicador (2011) mostra ainda que as pessoas bem-sucedidas financeiramente são as que optam por uma habilidade adquirida e prazerosa (a título de nível superior), mas ao mesmo tempo, atenda a demanda do mercado de trabalho.

De acordo com o Indicador N° 12 da OCDE¹², os países que tem desenvolvido políticas bem-sucedidas conseguem aumentar o número dos concluintes do Ensino Médio - o abandono escolar (discutiremos no próximo tópico do capítulo) é uma ameaça ao processo de ensino-aprendizagem, e para os estudos mundiais sobre educação, é responsabilidade de o país ajudar seus jovens a continuar o movimento entre as etapas da educação escolar. Mas aumentando o número de pessoas que concluem a Educação Básica de Ensino, quais são os benefícios sociais desse processo de aprendizagem? É o que apresenta o Indicador N° 10 da OCDE¹³, lançado em Janeiro de 2013:



Quais são os benefícios sociais da aprendizagem?

- Em média, em 15 países da OCDE, um homem de 30 anos com ensino superior pode ter uma expectativa de viver mais 51 anos, enquanto um homem da mesma idade que não completou o ensino médio pode esperar viver mais 43 anos. Uma comparação similar feita entre mulheres que estavam nos dois grupos educacionais mostrou uma diferença menor do que entre os homens.
- Em 27 países da OCDE, há, em média, 80% de probabilidade de um jovem com ensino superior votar, enquanto a probabilidade de um jovem que não completou o ensino médio votar é de apenas 54%. Essa diferença nas taxas de votação de acordo com o nível educacional é bem menor entre pessoas mais velhas.
- A educação pode trazer benefícios significativos à sociedade, não apenas por meio de maiores oportunidades de trabalho e de salário, mas também pelo aprimoramento de habilidades, melhorias na condição social e acesso a redes. Ao reconhecer o poder da educação, os formuladores de políticas podem lidar melhor com a diversidade dos desafios sociais.

Figura 5: Indicador Educacional N° 10: os benefícios sociais da aprendizagem (OCDE, 2013)

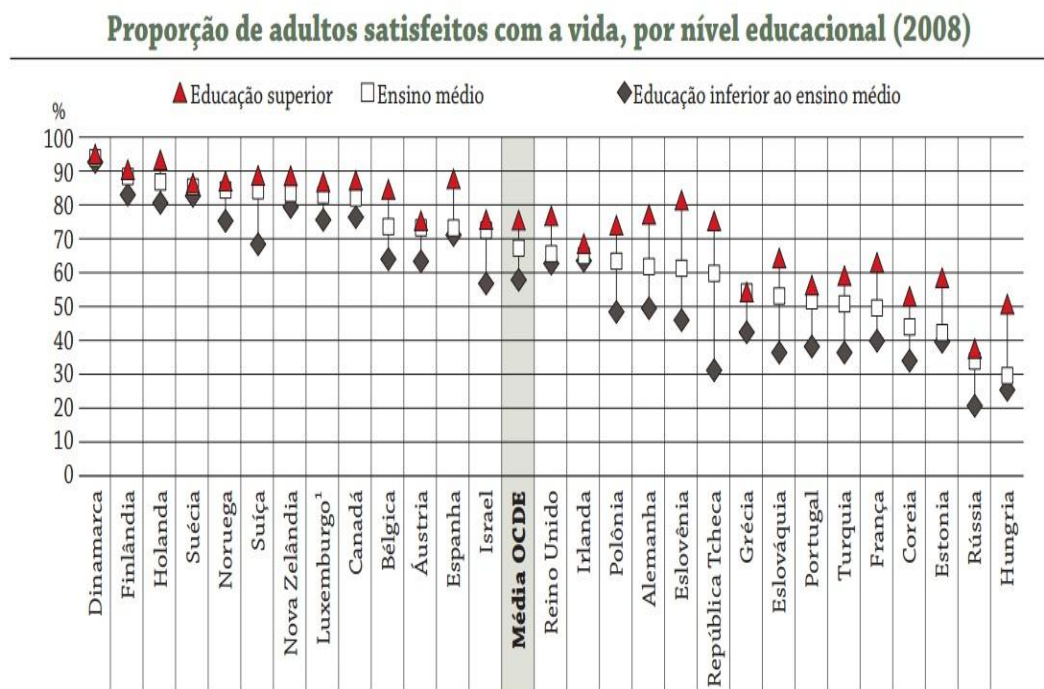
¹² Disponível em: >

http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/estatisticas_educacionais/indicadores_educacionais_foco/indicadores_educacionais_foco_n_12.pdf>. Acessado em: Janeiro 2014

¹³ Disponível em:>

http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/estatisticas_educacionais/indicadores_educacionais_foco/indicadores_educacionais_foco_n_10.pdf>. Acessado em: Janeiro 2014

Os dados da pesquisa da OCDE revelam que o processo de ensino-aprendizagem escolar aumenta a expectativa de vida do indivíduo, tem a capacidade de transformá-lo em ator social por meio do comprometimento cívico com o voto e com a política e, além de manter um melhor salário, são oferecidas aos que possuem um nível de escolaridade mais elevado maiores oportunidades de trabalho (em quantidade e qualidade), e melhorias na condição social (bem-estar) e acesso a redes:



1. Ano de referência: 2009.

Os países estão classificados em ordem decrescente da proporção de adultos com idade entre 25 e 64 anos que relatam satisfação na vida, dentre aqueles que completaram o ensino médio.

Fonte: OCDE. Tabela A11.1. Veja Anexo 3 para notas (www.oecd.org/edu/eag2011).

Figura 6: Gráfico da proporção de adultos satisfeitos com a vida, de acordo com o nível educacional (OCDE, 2013).

As pessoas com maior nível de escolaridade estão mais satisfeitos com a própria vida, diz o gráfico. A aprendizagem escolar revela seus benefícios não só na área do conhecimento, mas na área social. Que tem grau de escolaridade mais elevado não só “conhece mais”, como sugere o indicador, mas se mantém num patamar social diferenciado e, ao mesmo tempo, é mantido por uma proposta de instituição encobridora das diferenças sociais.

As necessidades básicas de aprendizagem das quais a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (apud TORRES, 2003, p. 56) se refere estão diretamente relacionadas não só às ferramentas essenciais (escrita, leitura, cálculo), mas a valores e atitudes necessárias para que o ser humano “possa desenvolver plenamente suas capacidades, viver e trabalhar com dignidade, tomar decisões fundamentais, continuar aprendendo e melhorar sua qualidade de vida” (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, Artigo 1º apud TORRES, 2003, p. 56). Assim, a desigualdade social não só atinge o problema do acesso à escola, como se sabe, mas a escola dispõe de ferramentas necessárias a vidas sociais menos desiguais, num ciclo socioeconomicamente vicioso: quem tem acesso às etapas do desenvolvimento social que a escola sugere são os já socialmente desenvolvidos. E embora a universalização do acesso à escola seja parte adjacente à discussão aqui proposta, é importante lembrarmos do papel social a que a instituição escolar se propõe a cumprir: ensinar exige a convicção de que a mudança é possível (FREIRE, 2011, p. 74).

E a relação entre a aprendizagem escolar e a sociedade tem contribuição fundamental para a pesquisa sobre os níveis de escolaridade: como pesquisadora, “preciso ir lendo cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato” (FREIRE, 2011, p. 79); o diálogo em que se vai desafiando os grupos a pensar suas histórias sociais “vai revelando a necessidade de superar certos saberes que, desnudados, vão mostrando sua ‘incompetência’ para explicar os fatos” (Ibid., p. 79). Porque antes da “*leitura palavra*, há a *leitura do mundo*” (Ibid., p. 79). Os níveis de escolaridade demonstram a importância da continuidade do processo de ensino-aprendizagem. Mas o processo, em si, também está situado socialmente, com um existir próprio. Contextualizar o discurso escolar e pedagógico à contemporaneidade é situar a categoria pesquisada: de que tipo de escolaridade está se falando e a que ela veio.

Mediante exigências da sociedade, o objetivo da educação escolar, de acordo com o artigo 32º da Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996), deve ser o de formação do cidadão, sendo concretizado com o desenvolvimento da capacidade de *aprender*, com pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, como vimos, a fim de contribuir para um objetivo macro: “enquanto o homem antigo concebia o conhecimento do mundo como uma contemplação passiva de uma ordem natural, o homem moderno associa o

conhecimento da natureza à capacidade de agir sobre ela e transformá-la” (ARAÚJO; PEIXOTO, 2012, p. 254).

3.2 A necessária continuidade do processo de ensino-aprendizagem

O ator social que participa de um processo de ensino-aprendizagem orientado pela escola está em contato com uma ajuda sistematicamente organizada, cujo objetivo é “o desenvolvimento de suas competências cognitivas, isto é, no aprender a pensar por meio dos conteúdos para desenvolver poderes de reflexão, análise e atuação” (Ibid., p. 247). E apesar de cada escola construir objetivos ainda mais específicos, respaldados por um Projeto Político-Pedagógico próprio, nota-se que a educação escolar é sempre incentivada por uma *finalidade*, ou seja, está dentro do que Vasconcellos (2004, p. 68) chama de *Ação Humana Intencional*.

Todas as dimensões da Ação Intencional, *necessidade, objetivo e plano de ação* (Ibid., p. 68), trabalham em prol da ‘elaboração do sujeito’, uma concepção complexa por envolver tal sujeito de forma ativa sobre o ambiente; “o sujeito não só recebendo estímulos, mas também os produzindo” (Ibid., p. 69).

Mas é por meio da intencionalidade da educação escolar que a hipótese de trabalhar com o nível de escolaridade enquanto categoria de pesquisa ganha sentido: as ações pedagógicas executadas pela escola tornam-se significativas na vida de quem as recebe na medida em que, por meio de ferramentas detalhadamente encaixadas, professores e alunos passam por um processo de ensino-aprendizagem com determinada finalidade. Ou seja, dizer sobre escolaridade e não-escolaridade é assumir que o ator social que tem acesso à escola faz parte de um processo que concentra seus esforços na evolução e manutenção da capacidade de intelectualidade. “Se for bem feito [esse processo], [tais exercícios e conhecimentos] interiorizam-se e passam a fazer parte da pessoa” (SAVIANI, 2005, p. 127). É o que Vygotsky (2006, p. 115) também chama de *aprendizagem como fonte de desenvolvimento*:

A aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem [da criança] que conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e essa ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem (VYGOTSKY, 2006, p. 115).

O que acontece com o processo escolar de ensino-aprendizagem é que nele há orientação e estímulo dos processos internos de desenvolvimento (Ibid., p. 116). Ali acontece uma evolução psicointelectual. Essa evolução, que é o desenvolvimento¹⁴, não coincide com as etapas da aprendizagem. O processo de desenvolvimento *segue* o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial (Ibid., p. 117). Daí a importância de alargar a categoria de pesquisa de *escolaridade* para *níveis de escolaridade*.

Saviani (2005, p. 128) aponta que a importância de se passar de um nível ao outro, ou seja, a continuidade do ator social dentro do projeto de ensino-aprendizagem é enorme, levando em consideração que o baixo nível de escolaridade não garante a execução plena desse processo. A materialidade da ação educativa não pode ser interrompida na alfabetização, por exemplo. É preciso que se atinja um ponto de irreversibilidade:

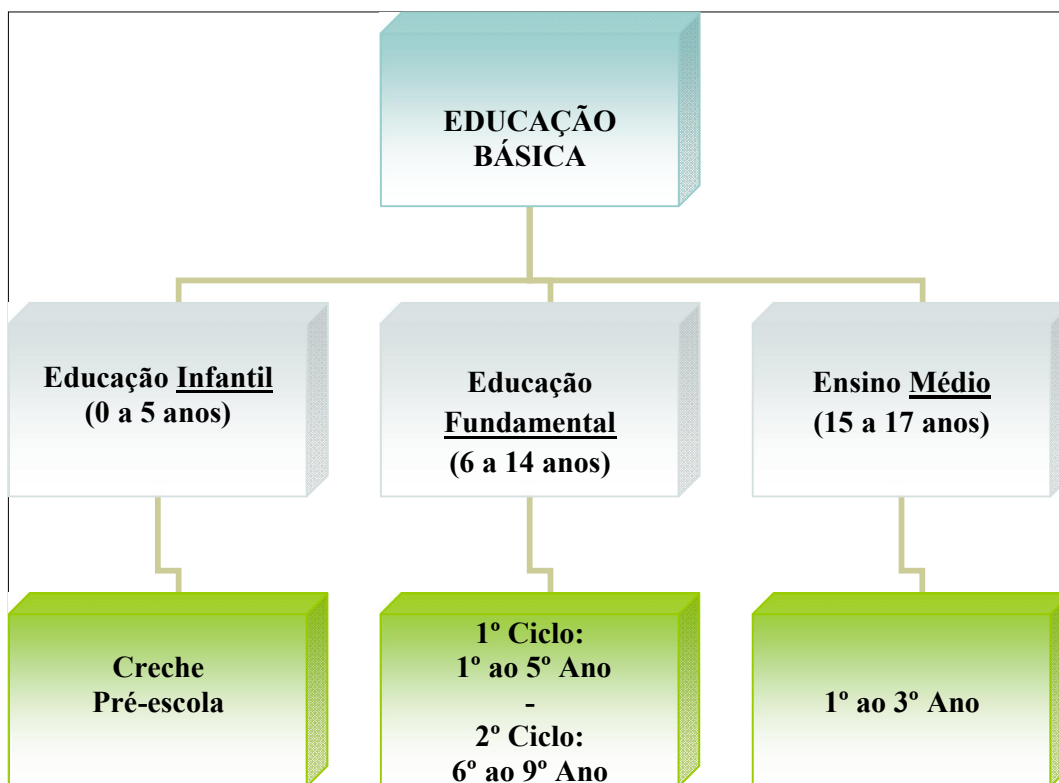
Em geral, os alfabetizados, após alguns meses, chegam a redigir bilhetes simples, chegam a escrever pequenos textos, e aí se comemora o feito de que em poucos meses se alfabetizou, dá-se o diploma, faz-se uma festa, e depois de um ano os diplomados regridem à condição de analfabetos. [...] Me parece essencial considerar que esse elemento de continuidade, de um tempo necessário para se fixar as habilidades básicas, é algo que deve ser inscrito como condição preliminar **indispensável** na organização dos sistemas de ensino e na forma como o trabalho pedagógico deve ser conduzido no interior das escolas (SAVIANI, 2005, p. 128, grifo nosso).

O processo educativo escolar deve se desenvolver num tempo suficiente para que as habilidades, os conceitos com os quais se trabalham, de fato convertam-se em resultados fixos. “Ora, isso exige tempo. A continuidade é, pois, uma característica própria da educação” (Ibid., p. 127).

O desenvolvimento intelectual não acompanha o processo de aprendizagem “como uma sombra acompanha o objeto que a projeta” (VYGOTSKY, 2006, P. 116), mas existe uma dependência recíproca, complexa e dinâmica entre a aprendizagem e desenvolvimento que não deve ser interrompida antecipadamente. O ensino escolar deve contribuir para “formar indivíduos capazes de pensar e aprender permanentemente (capacitação permanente)” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 63).

¹⁴ Neste sentido, a palavra *desenvolvimento* está sendo utilizada aqui como o processo de evolução *psicointelectual do homem* (VYGOTSKY, 2006, p. 116), que é trabalhado pelo processo de ensino-aprendizagem escolar, e que acontece em alunos de todas as idades, crianças, jovens e adultos, respeitando os limitantes de cada faixa etária.

Atualmente, a Educação Básica no Brasil é composta pela Educação Infantil; Educação Fundamental e Ensino Médio, conforme quadro abaixo (Ibid., p. 344-354):



Organograma 1: Níveis de ensino da Educação Básica Brasileira de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, com as alterações da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que modificou a divisão entre os níveis.

Cada etapa possui finalidades próprias, daí a importância de se dar continuidade ao processo, de evoluir-se com os níveis de escolaridade. A educação infantil, como primeira etapa da educação básica, tem como objetivo “o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Ibid., p. 345).

No primeiro ano de escola, as professoras trabalhavam com os alunos predominantemente a questão da linguagem, eventualmente já transmitiam noções de História do Brasil, por exemplo, mas o faziam oralmente. A partir do segundo ano, as crianças são levadas a estudar História do Brasil, assim como geografia e ciências físicas e naturais por escrito. [...] Por meio desse processo é que as crianças iam incorporando as estruturas da cultura letrada, e era por volta do quarto ano que as habilidades básicas estavam fixadas, atingindo-se o ponto de irreversibilidade, de tal modo que, mesmo que não se lesse mais nada, não se regrediria à condição de analfabeto (SAVIANI, 2011, p. 128).

Já o Ensino Fundamental tem como objetivos:

[...] **o desenvolvimento da capacidade de aprender** (domínio da leitura, escrita e cálculo), a compreensão do ambiente natural e social (sistema político, tecnologia, artes e valores), desenvolvimento da capacidade de aprendizagem (aquisição de conhecimentos e habilidades e formação de atitudes e valores) e fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana (Ibid., p. 348, grifo nosso).

Por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE), que definiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DNCEB)¹⁵, o Ensino Fundamental é entendido como a etapa da educação escola capaz de assegurar “acesso ao conhecimento e aos elementos da cultura *imprescindíveis*¹⁶ para o seu desenvolvimento pessoal (do aluno) e para a vida em sociedade”¹⁷.

O Ensino Médio, última etapa da Educação Básica, tem sido administrado por políticas públicas que respeitam o dualismo entre ser uma etapa que é profissionalizante e propedêutica. Mas conforme a LDB de 1996, art. 35, entre as finalidades do Ensino Médio estão:

[...] a **consolidação** e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o **desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico**; e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (Grifo nosso).

Ou seja, a continuidade do processo de ensino-aprendizagem do aluno após a conclusão do Ensino Fundamental é decisiva para a consolidação das finalidades de todas as etapas anteriores. Mas até 2009, mais de 50% dos jovens brasileiros entre 15 e 17 anos estavam fora da escola, interrompendo os estudos no Ensino Fundamental (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 352).

E pelo Censo Preliminar de 2013 da Educação Básica, fornecido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o problema da descontinuidade ainda se estende:

¹⁵ Disponíveis em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes&Itemid=1001>. Acesso em: 27 dezembro 2013.

¹⁷ Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010.

ANEXO I

Os resultados referem-se à matrícula inicial na Creche, Pré-Escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio (incluindo o médio integrado e normal magistério), no Ensino Regular e na Educação de Jovens e Adultos presencial Fundamental e Médio (incluindo a EJA integrada à educação profissional) das redes estaduais e municipais, urbanas e rurais em tempo parcial e integral e o total de matrículas nessas redes de ensino. As matrículas da Educação Especial constam no Anexo II.

Os resultados são apresentados por Unidade da Federação, em ordem alfabética, segundo os municípios.

Unidades da Federação - Municípios Dependência Administrativa	Matrícula inicial													
	Ensino Regular										EJA			
	Educação Infantil				Ensino Fundamental				Médio	EJA Presencial				
	Creche		Pré-escola		Anos Iniciais		Anos Finais			Fundamental		Médio		
	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral
BRASIL														
Estadual Urbana	1.632	2.779	39.330	3.375	1.939.041	252.530	5.320.765	412.449	6.431.275	264.475	591.577	1.929	915.813	1.009
Estadual Rural	371	46	6.809	39	153.825	23.192	260.795	31.840	270.163	15.620	45.251	750	23.236	122
Municipal Urbana	512.292	1.046.555	2.573.491	309.903	6.882.511	1.178.067	3.645.708	443.800	54.801	751	1.108.095	11.856	18.014	0
Municipal Rural	110.767	37.681	674.485	18.440	2.212.977	271.563	1.039.544	156.845	8.546	804	380.716	2.889	1.455	104
Estadual e Municipal	625.062	1.087.061	3.294.115	331.757	11.188.354	1.725.352	10.266.812	1.044.934	6.764.785	281.650	2.125.639	17.424	958.518	1.235
ACRE														
Estadual Urbana	0	157	357	0	25.076	3.962	35.538	3.972	32.318	22	10.426	460	5.651	60
Estadual Rural	0	0	550	0	11.042	1.973	8.684	2.333	5.510	163	3.259	113	860	0
Municipal Urbana	3.727	1.763	18.138	107	21.831	5.392	3.485	508	0	0	2.539	0	0	0
Municipal Rural	652	0	4.581	8	20.223	2.179	5.168	873	0	0	3.177	11	0	0
Estadual e Municipal	4.379	1.920	23.626	115	78.172	13.506	52.875	7.686	37.828	185	19.401	584	6.511	60
ACRELANDIA														

Figura 6: Anexo I do Censo Preliminar da Educação Básica em 2013¹⁸

De acordo com o documento, atualmente no Brasil estão matriculados no Ensino Fundamental (Período Parcial + Período Integral) quase 13 milhões de alunos (12.913.706). Considerando a média, desse total, apenas pouco mais de sete milhões de alunos se matriculam no Ensino Médio (7.046.435), uma perda no processo de ensino-aprendizagem de quase seis milhões de alunos.

Essas informações por hora alarmantes são utilizadas para traçar um panorama nacional da educação básica e servem de referência para a formulação de políticas públicas e execução de programas na área da educação. Os resultados obtidos no Censo Escolar sobre o movimento (abandono) escolar dos alunos do ensino Fundamental e Médio, juntamente com outras avaliações do Inep (Saeb e Prova Brasil), são utilizados para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), indicador que serve de referência para as metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), do Ministério da Educação.

¹⁸ Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/basica-censo> >. Acesso em: Janeiro 2014.

O projeto de lei (PL) do Plano Nacional de Educação (2011-2020) pretende universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% nessa faixa etária (Ibid., p. 353).

Seguindo o movimento do processo escolar, o aluno, ao sair da Educação Básica, encontra no percurso a Educação Superior. Entre as finalidades dessa educação que possui cursos e programas independentes dos da Educação Básica (embora o que sempre se busca é dar continuidade ao desenvolvimento do aluno enquanto ator social) estão a de formar profissionais nas diferentes áreas do saber, promovendo a divulgação de conhecimentos culturais científicos e técnicos, estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo (Ibid., p. 355).

Por causa do objetivo de desenvolver um pensamento reflexivo, essa etapa da educação é conhecida por aquela capaz de trazer ao indivíduo um amadurecimento intelectual bastante expressivo. As faculdades tornam-se espaços de domínio e cultivo do saber humano¹⁹, e nessa etapa da vida estudantil, é fundamental que o aluno já esteja avançado no desenvolvimento de sua capacidade de aprender, sendo agora um mantenedor de todo o conhecimento sistematizado com o qual teve contato em sua vida.

E nesse processo todo de incorporação e consolidação das finalidades propostas pela educação básica e educação superior, o currículo escolar (Educação Básica) e grade curricular (Educação Superior) são essenciais, porque a evolução dos estudos sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem do aluno leva-nos a pensar que o intelecto não é apenas a reunião de capacidades gerais (atenção, memória, juízo, etc.), mas a soma de capacidades particulares. E é papel da instituição escolar, diz Vygotsky (2006, p. 108), por meio do docente, trabalhar com exercícios e conteúdos adequados que aprimorem tais capacidades, de forma que colaborem para a vida além da sala de aula.

A tarefa do docente consiste em desenvolver não uma única capacidade de pensar, mas muitas capacidades particulares de pensar em campos diferentes; não em reforçar a nossa capacidade geral de prestar atenção, mas em desenvolver diferentes faculdades de concentrar a atenção sobre diferentes matérias. (VYGOTSKY, 2006, p. 108)

¹⁹ BRASIL, Resolução nº 3, de 14 de outubro de 2010, art. 52 da LDB, 1996.

O currículo escolar (tema bastante amplo e discutido por teóricos da educação) é dividido atualmente em dois blocos (trabalhados de forma integrada): uma parte nacional comum a todo país e uma parte diversificada, que é definida pelos sistemas de ensino e pelas escolas. Pelo artigo 12 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DNCEB), essas duas partes:

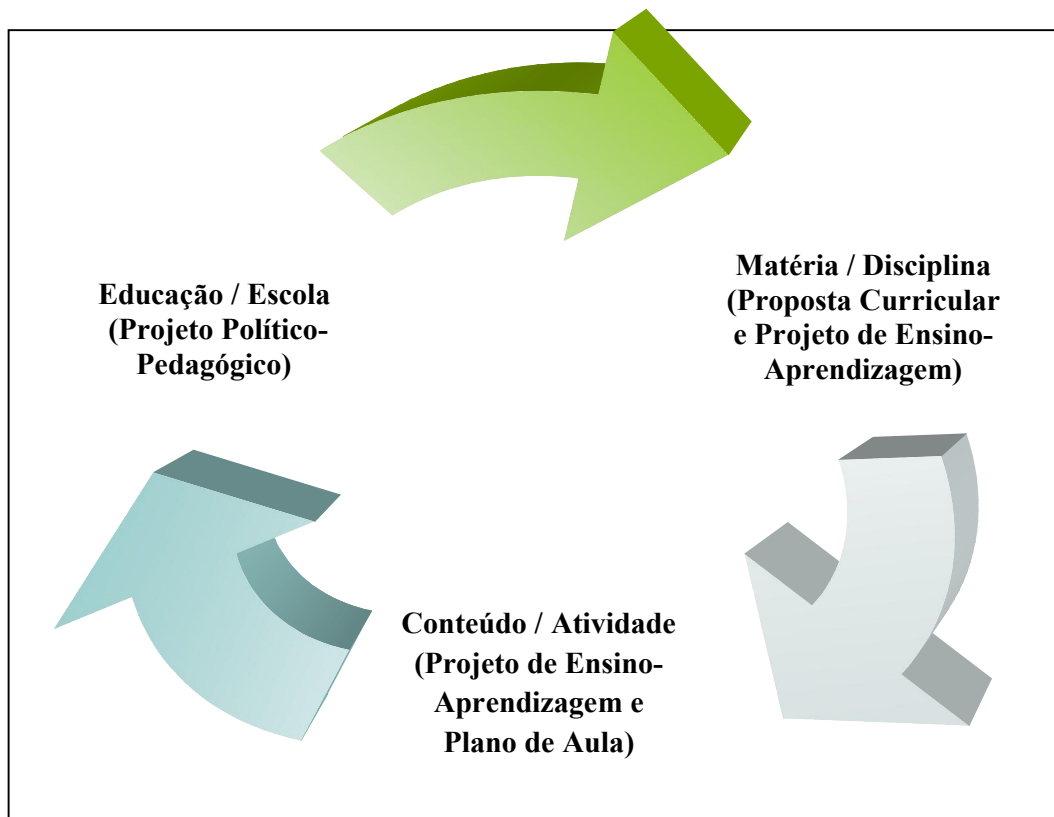
[...] tem origem nas disciplinas científicas, no desenvolvimento das linguagens, no mundo do trabalho, na cultura e na tecnologia, na produção artística, nas atividades desportivas e corporais, na área da saúde e ainda incorporam saberes como os que advêm das formas diversas de exercício da cidadania, dos movimentos sociais, da cultura escolar, da experiência docente, do cotidiano e dos alunos.

O ator social que frequenta a escola tem, portanto, contato com conteúdos organizados de acordo com as áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Ensino Religioso – para Ensino Fundamental) (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 351), que permitem a construção da identidade desse estudante:

O currículo é constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes (DNCEB, ART. 9º)

Assim, todo processo de educação escolar, por ser intencional e sistemático, implica na elaboração e realização de um programa de experiências pedagógicas a serem vivenciadas em sala de aula e na escola. “Estamos entendendo por currículo este conjunto de atividades” (VASCONCELLOS, 2004, p. 99).

Como visto, a proposta curricular reúne todos os conteúdos e atividades a serem ministradas no ano letivo. Por isso ela é a parte onde a intencionalidade do processo educativo é desencadeada, ou seja, se a finalidade da educação é a “formação do educando em sua totalidade – consciência, caráter, cidadania” (Ibid., p. 98), a mediação fundamental desse processo é o conhecimento, este sistematizado por uma proposta curricular que permita que conteúdos e atividades possibilitem o conhecer para “**compreender, usufruir ou transformar** a realidade” (Ibid., p. 98), constituídos pelas dimensões básicas do trabalho educativo:



Organograma 2: As dimensões básicas do trabalho educativo escolar (VASCONCELLOS, 2004, p. 111).

Pensar sobre a relação entre currículo e conhecimento é refletir que o papel que a escola se propõe a cumprir, por meio de tais dimensões de trabalho, excede o de apenas transmitir conhecimentos, como pode aparentemente sugerir uma proposta curricular, mas fazer o aluno pensar na melhor forma de obtenção de novos conhecimentos²⁰:

Um corpo de conhecimentos, entesourado numa universidade e corporificado numa série de competentes volumes é o resultado de uma intensa atividade intelectual anterior. **Instruir alguém nessa matéria não é leva-lo a armazenar resultados na mente, e sim ensiná-los a participar do processo que torna possível a obtenção de conhecimento:** ensinamos não para produzir minúsculas bibliotecas vivas ambulantes, mas para fazer o estudante pensar, matematicamente, por si mesmo, para considerar os assuntos como faria um historiador, tomar parte do processo de aquisição de conhecimento. Conhecer é um processo, e não um produto (BRUNER, 1969, p. 89, grifo nosso).

²⁰ Como aqueles que são transmitidos por um telejornal, como sugere a pesquisa.

A educação, portanto, além desenvolver raciocínios e conteúdos, que são necessários, tem a ver com uma postura diante do mundo (VASCONCELLOS, 2004, p. 110). Os conhecimentos sugeridos pelo currículo escolar tem como referência “aqueles conhecimentos considerados fundamentais para se dar conta da compreensão do real e da capacitação dos sujeitos para sua alteração” (Ibid., p. 101). Aprender não deve apenas levar-nos a um lugar, mas também permitir-nos ir além.

* * *

Durante a história de consolidação da instituição escolar no Brasil, a relação que se estabelece entre escola e sociedade é de troca: o que se espera do processo de ensino-aprendizagem escolar é um retorno significativo para a evolução das áreas econômicas e sociais. Ao mesmo tempo, os atores sociais mais escolarizados usufruem determinadas vantagens diante do país: estão mais satisfeitos com a vida, captam maiores oportunidades de emprego e recebem melhores salários.

Mas a educação escolar se mantém por um prisma em que o ator social que se encontra na condição de aluno não é trabalhado apenas para aquisição de conhecimento intelectual para a qualificação profissional (FREIRE, 2005), mas no estímulo de apreender novos conhecimentos, numa rotina que permita uma visão contemplativa dos conhecimentos em volta, além da sala de aula, ou seja, a capacidade de aprender com a sociedade.

O status adquirido por meio da educação escolar acompanha o indivíduo por toda a vida com o rótulo de legitimidade, porque foi conferido por uma instituição destinada a dar aos cidadãos seus justos direitos (MARSHALL, 1967, p. 102), o de participar ativamente da realidade. O ensino formal é o momento em que a educação “cria situações próprias para o seu exercício, produz os seus métodos, estabelece suas regras e tempos, e constitui executores **especializados**”. (BRANDÃO, 2005, p. 26).

Assim, o papel da escola no processo de formação do ator social é essencial, diz Saviani (2011, p. 240), de forma que quanto mais tempo permanecerem na escola, mais chances terão de alcançarem valores como os de cidadania e as ferramentas da própria aprendizagem. “O tempo de permanência na escola é, por vezes, decisivo para o *sucesso*” (Ibid., p. 240).

O abandono prematuro dos estudos (respaldado a este tema características de um fenómeno multifacetado) está diretamente relacionado ao *insucesso escolar*²¹. O aluno que interrompe o processo educativo escolar e as suas finalidades, corre o risco de não aprender a construir a sua própria aprendizagem e seus próprios resultados fora da sala de aula. Porque a aprendizagem cria, sem dúvida, (BRUNER, 1978, p. 15) habilidades de certa espécie, que se transferem a atividades encontradas mais tarde, na escola ou após a escola.

²¹ MENDONÇA, Alice Maria Ferreira. **A problemática do insucesso escolar:** A escolaridade obrigatória no arquipélago da Madeira nos finais do século XX (1994 – 2000). 2006. 583 f. Tese (Doutorado em Sociologia da Educação) – Universidade da Madeira. Funchal, 2006.

4. METODOLOGIA

4.1 Estudo de Recepção: um desafio metodológico

Estudo de Recepção é algo complexo de ser realizado dentro de uma perspectiva de objetividade, confiabilidade e realidade, princípios da ciência (TONDATO, 2005, p. 150). Isso porque o receptor é um terreno de múltiplas mediações particulares (GÓMEZ, 2005, p. 27). E assim como outras que analisam a forma como conteúdos midiáticos são ingeridos, a pesquisa apresentada abre espaço às influências externas e internas diagnosticadas nos resultados da pesquisa empírica.

Tais influências são fortalecidas pelo próprio processo de comunicação, mas principalmente pelas manifestações da globalização sobre ele: as expansões tecnológicas tendem a reforçar os contatos ao nível local, nacional e transnacional, com base na língua e na partilha de imaginários culturais.

Assumir que nível de escolaridade do telespectador influencia no processo de recepção de conteúdo jornalístico é levantar a questão de que há uma desigualdade intelectual, de aprendizagem, cultural, social e econômica entre os telespectadores, porque o processo educativo escolar envolve não só a aquisição de conhecimentos sistematizados, mas também reflete condições culturais, sociais e econômicas de quem o participa.

Rousseau (1997) tenta clarear o progresso da desigualdade. Foi preciso voltar o ser humano ao estado de natureza, antes mesmo da existência das palavras autoridade e governo. E é no estado de ‘homem selvagem’ (Ibid.,) onde vemos as primeiras desigualdades. A indústria gerada pelo próprio corpo por meio de necessidades tão selvagens como subir uma árvore e romper galhos, já deixava à frente determinados homens. “Se tivesse um machado, seu punho romperia galhos tão resistentes? [...] Se tivesse um cavalo seria tão rápido na corrida” (Ibid, p. 59)? Para esses primeiros homens, a nudez, a falta de moradia e a privação de todas as inutilidades que consideramos tão necessárias atualmente não os constituíam.

As diferenças existentes entre os homens são fruto da obra do hábito e dos vários gêneros da vida que eles adotaram em sociedade. Tudo é variação provocada pela educação transmitida entre os corpos, entre pais e filhos. “O verdadeiro fundador da

sociedade civil foi o primeiro que, tendo cercado um terreno, lembrou-se de dizer *isto é meu* e encontrou pessoas suficientemente simples para acreditá-lo” (Ibid., p. 87).

E a partir da ideia de propriedade, a sociedade tendeu a polarizar-se: “todos os particulares se tornam iguais, porque nada são, e os súditos, não tendo outra lei além da vontade de seu senhor, nem o senhor outra regra além de suas paixões, as noções do bem e os princípios da justiça desfalecem novamente” (Ibid., p. 113).

Atualmente, essa polarização também acontece no âmbito cultural, por meio do processo de globalização. “Trocando em miúdos: em vez de homogeneizar a condição humana, a anulação tecnológica das distâncias temporais/espaciais tende a polarizá-la” (BAUMAN, 1999, p. 25).

Os homens são diferente biológica, intelectual e economicamente. E dá-se o nome de estratificação social a “essa diferenciação observada entre os homens, porque ela não depende do olhar do observador, mas da natureza dos indivíduos considerados”. (Ibid., p. 14). Mas o princípio da igualdade propõe é uma equivalência de oportunidades e não de seres humanos. O princípio da igualdade reconhece a alteridade do ser, mas abomina a divisão humana entre socialmente superiores e inferiores.

A cautela passaria quase despercebida na discussão sobre as desigualdades na aquisição de conhecimento porque o ato de conhecer é submetido às diferenças sociais – cada indivíduo é único e sua capacidade de apreender novos conhecimentos mais ainda; e as desigualdades sociais – as estruturas sociais, da forma como foram historicamente desenhadas, impedem que todos tenham as mesmas oportunidades de contato com os novos conhecimentos pedagogicamente catalogados. As instituições sociais existem para realizar objetivos. Os objetivos da instituição escolar contemplam a aprendizagem, a formação da cidadania e a de valores e atitudes, disse Libâneo (2001). Mas para Sodré (1996, p. 92) a escola volta às costas a realidade instalada na paisagem circundante, não por falta de tematização do problema, mas pelas próprias concepções que lhe serve de fundamento.

Ao analisar o mundo particular do receptor, é preciso levar tais aspectos em consideração: os homens são diferentes social e cognoscitivamente, além de serem influenciados pela paisagem circundante. Com o telejornalismo, integrante externo do processo de recepção, estamos diante de um instrumento que se propõe a diminuir tais diferenças. Mas o que ele tem a dizer está destinado a atingir todo mundo? Está disposto

a fazer de modo que seu discurso, por sua forma, possa ser entendido por todo mundo? (BOURDIEU, 1997, p. 18)

Ora, a arrogância do pensamento único constrói o paradoxo de uma comunicação que não se comunica (KÜNSCH, 2010, p. 23), mas matérias jornalísticas precisam ser elaboradas com o mínimo de cognoscibilidade que o público exige. As práticas jornalísticas são ditadas pelo conhecimento técnico desenvolvido ao longo dos anos da profissão que segue as regras de mercado, de lucro, de capa, de audiência; e a padronização da informação, em algum momento da história, ou na somatória deles, deixou transparecer que quanto mais a linguagem utilizada fosse formal e técnica, mais genérica seria ao povo brasileiro.

Obviamente, falar de televisão e telejornalismo não é resumir tais ferramentas comunicacionais apenas em linguagem, tão pouco em imagem. O que vem a tona nesse percurso não são somente as complexidades da linguagem e escrituras da imagem, as imagísticas e os imaginários, “mas também o seu desgaste, o esvaziamento de sentido sofrido à lógica da mercadoria” (BARBERO; REY, 2001, p. 16).

E assim a zona do processo receptivo vai além de uma capacidade intelectual: “os três termos, cérebro-cultura-espírito são inseparáveis” (MORIN, 2005, p. 38). Por isso, para compreender o comportamento do receptor, é preciso evidenciar a consciência individual e coletiva. O lado oculto do receptor é o lado oculto dos grupos sociais e de suas consciências (GOLDMANN, 1973, p. 10). Todos os acontecimentos e transformações que a sociedade (como um conjunto de consciências) se propôs involuntariamente implicam em comportamentos individuais.

No campo das pesquisas em ciências humanas, esse comportamento individual conhecido como estruturalismo genético foi e ainda é visto como entrave para pesquisas do campo das ciências humanas. Quando digo que existe aqui um copo, diz Goldmann (1973, p. 30), esse copo não é um simples dado do mundo exterior, mas traz em si uma criação do espírito humano, uma invariante, o objeto. Da mesma forma pode-se entender o telespectador. De longe ele deixa de ser apenas um receptor, um objeto biológico, histórico e social. O homem deixa de ser entendido como ser humano e adquire características de coisa, um sujeito coisificado.

Sob essa ótica, o receptor em comunicação pode ser visto empiricamente como colocado numa zona limite e conflitiva: de um lado é o sujeito-indivíduo, o apelo ao usufruto, ao valor de uso dos bens da sociedade

disponível; de outro lado, é o sujeito-social, mas no limite do aqui e agora, na valorização do tempo e do espaço em que de fato vale a pena investir e viver intensamente. O receptor se confunde ora com o consumidor social ora com o desbravador de si mesmo: é um consumidor que não se resume a depositário sedento do irrefletido de desejos, nem a uma busca desesperada de si; é um receptor que entre o presente e o futuro luta para não ter o real como pesadelo, um sonho mais difícil de ser enfrentado que o próprio sonho; é como se o real não coubesse mais ao homem, nem mesmo a esperança (SOUSA, 2002, p. 23).

O estudo da consciência individual ainda é pertinente para as contribuições das pesquisas em recepção de conteúdos produzidos pelos meios de comunicação porque é por ela que os comportamentos humanos se justificam. Sendo o comportamento um fator total, as tentativas de separar seus aspectos “material” e “espiritual” não podem ser, no melhor dos casos, senão abstrações provisórias, sempre implicando grande perigo para o conhecimento. Ou seja, estudar o receptor sem estudar o seu nível comportamental e de consciência é se contentar em adquirir uma visão superficial de uma realidade, cuja totalidade só pode ser descrita pela concretude de uma consciência bem analisada.

[...] o investigador sempre deve esforçar-se por encontrar a realidade total e concreta, ainda que saiba não pode alcançá-la a não ser duma maneira parcial e limitada, e para isso esforçar-se por integrar no estudo dos fatos sociais a história das teorias a respeito desses fatos, assim como por ligar o estudo dos fatos de consciência à sua localização histórica e à sua infraestrutura econômica e social (Ibid., p. 28).

Bordenave (2001, p. 18) diz que no processo comunicacional duas pessoas se diferenciam por suas consciências já no primeiro passo, que é o da percepção. A percepção é a ligação do fenômeno comunicacional sobre o ambiente. É possível que duas pessoas percebam a realidade da mesma maneira?

Não, é impossível que *A* e *B* percebam a realidade exatamente da mesma maneira. Por quê? Porque a dinâmica mental interna de *A* e *B* consta de repertórios diferentes de experiências, conhecimentos, crenças, valores, atitudes. *A* e *B* possuem, também, repertórios diferentes de signos e segundo parece, os signos de que se dispõe influenciam a percepção. Além disso, *A* e *B* têm habilidades perceptivas diferentes: um deles enxerga melhor que o outro, o segundo ouve melhor que o primeiro, etc. (BORDENAVE, 2001, p. 19).

Logo após a *percepção*, o processo de comunicação passa para o nível de *interpretação*, chegando ao nível da *significação*. As diferentes percepções, entretanto,

acabam por criar barreiras na comunhão dos indivíduos. “Pensar que toda comunicação leva necessariamente à comunhão é desconhecer ingenuamente a natureza conflitual do homem e da sociedade” (BORDENAVE, 2001, p. 21).

Na comunicação há sempre uma intenção básica: como fonte codificadora, espera-se que o receptor selecione sua mensagem, a compreenda, a aceite e, possivelmente, a aplique (Ibid., p. 22). Como receptora, as intenções específicas podem ser destacadas da necessidade de se expressar, perguntar, responder, informar, pedir informação, ensinar, revelar, ocultar, preparar, mostrar, divertir, preocupar, chamar atenção entre outras. O receptor, ao assistir o telejornal, certamente será guiado pela consciência. Isso porque os dados a serem analisados criam uma relação de dependência com a visão consciente implícita desse receptor.

Não há fatos brutos. Nenhum inquérito. Nenhuma monografia é integral. Apenas coloca certas questões à realidade e escolhe os fatos à luz dessas questões. Ainda mais, na imagem que constrói a importância conferida aos diferentes fatos que aceita registrar é proporcional à que apresentam os problemas para o investigador. Sempre há mais visão prévia, um conjunto de pré-noções que decidem: a) das questões colocadas e as não colocadas à realidade; b) da importância que se confere aos diferentes fatores considerados interessantes (Ibid., p. 39).

Todo receptor é, de certo modo, investigador. Essa ação consciente ou não consciente dos juízos de valor acontece em todo momento. O critério do que é interessante e não é, do que é verdade e não é, do que é socialmente importante e não é. Como dito, as razões individuais não são as únicas determinantes no processo de seleção do conhecimento, mas certamente estão entre elas.

4.2 Indicações de variáveis

Para entender os fatores determinantes que levam o telespectador a ter dificuldade ou facilidade em interpretar e compreender os conteúdos do telejornal, a pesquisa sofre a influência de outras categorias que ultrapassam a do *nível de escolaridade*. Como as pesquisas sobre recepção exigem uma maior dedicação na interpretação de seus resultados, não sendo possível afirmar que apenas uma das categorias é a total responsável pela forma como o receptor trabalha os conteúdos com os quais tem acesso, foi importante considerar também a bagagem cultural, social,

econômica e de consciência do telespectador; o formato do telejornal, vocabulário, tempo de transmissão da matéria; além do grau natural de dificuldade do assunto em pauta.

Diante da constante, o objetivo proposto sugere à pesquisa um caráter social, “quando visa melhorar a compreensão de ordem, de grupos, de instituições sociais e éticas” (LAKATOS; MARCONI, 1986, p. 20). Ela consiste no paradigma qualitativo, e na pesquisa qualitativa, “a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica de um grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social” (GOLDENBERG, 2009, p. 14).

A abordagem qualitativa permite um conhecimento, e uma vez definidos o “campo de investigação, os objetivos, o referencial teórico, um mínimo de estruturação já permitirá melhor aproveitamento do tempo, dos dados coletados e profundidade de análise” (TONDATO, 2005, p. 150). O que se propõe aqui é uma abordagem que vá além da descrição do comportamento.

4.3 Pesquisa Bibliográfica

A abertura que a pesquisa qualitativa permite não pode nos levar a supor que, com ela, deixem de existir as exigências e critérios que devem regular uma pesquisa (SANTAELLA, 2001, p. 143). Sendo assim, o presente trabalho iniciou-se com a pesquisa bibliográfica, uma prática que trata de “um conjunto de procedimentos para identificar, selecionar, localizar e obter documentos de interesse para a realização de trabalhos acadêmicos e de pesquisa” (STUMPF, 2010, p. 54). A leitura bibliográfica é um exercício de crítica, no qual devem ser destacadas as categorias centrais usadas pelos diferentes autores. “Esse é exercício fundamental para a definição da posição que o pesquisador irá adotar” (GOLDENBERG, 2009, p. 80).

Para Lakatos e Marconi (1986), essa ferramenta é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância por serem capazes de fornecer dados relevantes que dão suporte a todo o andamento da pesquisa.

Nesta pesquisa a revisão bibliográfica foi realizada no campo da cidadania, educação, televisão e recepção de produtos midiáticos, com contribuições de autores como Edgar Morin (2002), Pierre Bourdieu (2007), Orozco Gómez (2005), Dermeval Saviani (2005) e Vygotsky (2006): “sem bons quadros teóricos de referência, pesquisas

aplicadas ficam debilitadas, de modo que, na pesquisa, não pode haver nada mais prático do que uma boa teoria” (SANTAELLA, 2001, p. 140).

4.4 Pesquisa de campo:

4.4.1 Amostragem

Pesquisa de Campo é aquela utilizada para conseguir informações e/ou conhecimento “acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre elas” (MARCONI; LAKATOS, 1986, p. 64).

Para essa pesquisa foram realizados dois recortes: uma amostra composta por seis edições do telejornal da Rede Globo *Jornal Nacional* e um grupo composto por quatro telespectadores que assistirão as edições e depois serão entrevistados, fazendo parte de um processo metodológico típico dos estudos de recepção.

A amostragem dos telespectadores foi inicialmente restrita ao município de Goiânia, Goiás, sendo *não-probabilista*, justificada apenas pelas limitações geográficas, econômicas e temporais do pesquisador. A amostragem não-probabilista deste caso é por *tipicidade*, quando o pesquisador escolhe uma pequena amostra que possa ser representativa:

Em determinados casos, considerações de diversas ordens impedem a escolha de uma amostra probabilista, ficando a cargo do pesquisador a tentativa de buscar, por outras vias, uma amostra representativa. Uma das formas é a procura de um subgrupo que seja típico, em relação à população como um todo. Segundo Ackoff (1967:161, ‘tal subgrupo é utilizado como barômetro da população. Restringem-se as observações a ele e as conclusões obtidas são generalizadas para o total da população” (MARCONI; LAKATOS, 1986).

Na discussão sobre a representatividade dos dados coletados através de uma pesquisa qualitativa está embutida a questão da possibilidade (ou não) de sua generalização, a partir do modelo das ciências naturais que se impõe como paradigma. Nas abordagens que privilegiam a compreensão do significado dos fatos sociais, a questão da representatividade dos dados é vista de forma diferente do positivismo (GOLDENBERG, 1997, p. 48).

A composição do grupo já estava naturalmente dividida em famílias (dois membros por família). As famílias foram escolhidas de acordo com o nível econômico, e seus membros²² pelo nível de escolaridade:

Baixo nível de escolaridade (02)	Ensino Fundamental Incompleto
Alto nível de escolaridade (02)	Ensino Superior (Completo ou Incompleto)

Tabela 02: Amostragem dividida por nível de escolaridade

O objetivo de compor uma amostra por membros de diferentes níveis de escolaridade que compõem uma mesma família é o de fazer com que a categoria *nível econômico* seja o menos determinante possível durante a análise dos dados entre os dois membros, isolando ao máximo a categoria *nível de escolaridade*. Fazendo o recorte para membros de uma mesma família, encontramos telespectadores com oportunidades econômica, cultural e social bem próximas entre elas; uma realidade compartilhada do mesmo cotidiano. Reconhece-se que as diferenças de nível econômico se associam às oportunidades educacionais, às trajetórias ocupacionais, ao prestígio social, ao acesso aos bens e serviços, ao comportamento político e social etc.

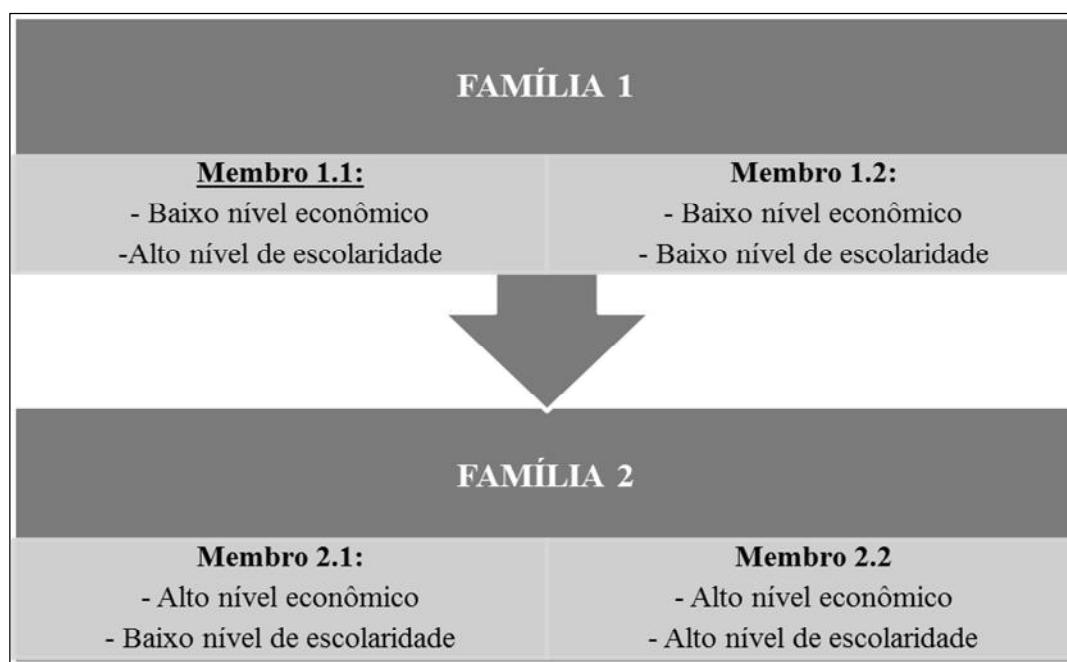


Figura 8: Divisão dos membros dentro das famílias / grupos

²² Os quatro membros escolhidos possuem a mesma faixa etária: membros com baixo nível de escolaridade: entre 40 e 50 anos; membros com alto nível de escolaridade: entre 20 e 30 anos.

Para organizar a amostra, as famílias foram divididas economicamente de acordo com o Critério de Classificação Econômica Brasil²³, constituído pela Associação Brasileira de Empresas de Pesquisas. Entre os critérios considerados estão a posse de itens materiais e o grau de escolaridade do chefe de família. A *Família 1* possui um baixo nível econômico (Classe C2 – Renda Familiar média de R\$ 726), e é composta por um membro de baixo nível de escolaridade e um membro de alto nível de escolaridade. A *Família 2* possui um alto nível econômico (Classe A1 – Renda Familiar média de R\$ 9.733).

A segunda amostra é composta por seis edições do telejornal da Rede Globo *Jornal Nacional*. A escolha das edições é do tipo não intencional, levando-se em conta apenas a ressalva de que fossem sido transmitidas uma após a outra (de segunda à sábado), e que não fosse uma semana em que um assunto de grande relevância nacional ocupasse grande parte das edições deste telejornal. As edições do *Jornal Nacional* que serviram de amostragem foram as apresentadas entre os dias 18 a 23 de novembro de 2013.

A escolha pelo telejornal *Jornal Nacional* se justifica por ser aquele de maior audiência no país. Já a escolha do material jornalístico oferecido por meio da televisão, e não por outro veículo, se explica quando, na sociedade brasileira, a televisão emerge como a principal fonte de representação social e política. E apesar de cada veículo de comunicação ter sua vantagem, a televisão se sobressai pelo fato de, teoricamente, não excluir os analfabetos.

4.4.2 Entrevistas semiabertas

Logo após a apresentação (por família) das edições do *Jornal Nacional*²⁴ foram aplicadas, individualmente, entrevistas semiabertas aos membros participantes, totalizando 24 depoimentos. As perguntas das entrevistas foram elaboradas de acordo com a editoria escolhida para aquela edição. Em cada dia da semana (em cada edição do telejornal) optou-se por escolher uma editoria, e dentro daquela editoria, uma matéria²⁵, cujas perguntas²⁶ se referiam especificamente a ela (tabela da página seguinte):

²³ Disponível em: < <http://www.abep.org/new/codigosCondutas.aspx>. Acesso em: dezembro, 2013.

²⁴ Buscou-se apresentar uma edição por dia.

²⁵ As edições completas do *Jornal Nacional* estão anexadas em DVD entregue junto à dissertação.

²⁶ Vide Roteiro de Entrevista em anexo.

<u>EDIÇÃO</u>	<u>EDITORIA</u>	<u>REPORTAGEM / MATÉRIA</u>	<u>LOCALIZAÇÃO</u> ²⁷
Segunda-feira (18/11) (30'01'')	Saúde	- PLANOS DE SAÚDE SÃO PUNIDOS POR NÃO CUMPRIR PRAZO DE ATENDIMENTO AOS SEUS USUÁRIOS.	In.: 00'13'' F.: 04'24'' D.: 04'11''
Terça-feira (19/11) (20'06'')	Segurança	- 25 SUSPEITOS DE PEDOFILIA SÃO PRESOS EM 11 ESTADOS BRASILEIROS	In.: 02'25'' F.: 03'50'' D.: 01'25''
Quarta-feira (20/11) (14'45'')	Política	- O PRESIDENTE DA CÂMARA DOS DEPUTADOS, HENRIQUE EDUARDO ALVES, CONTRARIOU UMA DECISÃO DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL E DISSE QUE A CASSAÇÃO DO MANDATO DE JOSÉ GENUÍNO, CONDENADO DO MENSALÃO, NÃO SERÁ AUTOMÁTICA.	In.: 04'20'' F.: 08'08'' D.: 04'12''
Quinta-feira (21/11) (29'35'')	Economia	- EM OUTUBRO A TAXA DE DESEMPREGO CAIU 5,2% NO BRASIL.	In.: 09'10'' F.: 09'33'' D.: 00'23''
Sexta-feira (22/11) (24'21'')	Cultura	- O MUNDO INTEIRO LEMBROU HOJE OS 50 ANOS DO ASSASSINATO DE UM DOS MAIORES PERSONAGENS DO SÉCULO XX, JOHN KENNEDY.	In.: 09'59'' F.: 14'24'' D.: 04'23''
Sábado (23/11) (25'06'')	Educação	- 172 MIL FAZEM AMANHÃ O VESTIBULAR DA FUVEST. É UM NÚMERO RECORDE DE INSCRITOS PARA TENTAR UMA VAGA NA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, CONSIDERADA A MELHOR DO PAÍS.	In.: 04'32'' F.: 06'31'' D.: 02'01''

Tabela 03: Divisão das edições e editorias para a formulação das perguntas da entrevista

²⁷ A localização se refere ao tempo que a matéria pode ser encontrada dentro da edição do telejornal. In: (Início); F.: (Final); D: (Duração Total da Reportagem)

A divisão das categorias que fundamentaram as entrevistas foi baseada na proposta de Duverger (1971, p. 201 apud MARCONI; LAKATOS, 1986, p. 102), a de dividir os temas tratados por *matéria*:

a) De matéria (Temas tratados) – quando as notícias são classificadas por assunto; educação, esporte, política ou economia; *b) De forma* (de intensidade) – quando há efeitos produzidos sobre o público em virtude da repetição contínua dos termos ou devido à sua carga emocional (assuntos mais fáceis e assuntos mais difíceis).

Assim, o objetivo foi basear cada entrevista em uma das editoriais, a fim de que a recepção de todos os principais assuntos tratados pelo telejornal durante essa uma semana pudesse ser explorada (qual editoria pode proporcionar maior ou menor facilidade de compreensão), possibilitando um recorte metodológico diversificado. Porque o objetivo da metodologia é focar no conteúdo em si, e não em quais matérias o telespectador mais se lembrou (fator memória), ou quais ele teve maior ou menor dificuldade de compreensão durante toda a edição.

Mas como os membros assistiram às edições completas, e por ser uma entrevista²⁸ com respostas livres, tiveram a liberdade de citar outras matérias além da escolhida como eixo das perguntas, referentes a mesma edição ou não. Porque as entrevistas semiabertas, ou chamada por alguns autores apenas de aberta, resultam em respostas livres, não-limitadas por alternativas apresentadas:

No caso da entrevista semiaberta, ela parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas de informante (TRIVIÑOS, 1990, p. 146 apud DUARTE, 2010, p. 66).

As entrevistas foram utilizadas como ferramenta deste estudo de recepção na tentativa de verificar como o telespectador interpreta as matérias, quais ele mostrou maior ou menor dificuldade de compreensão, ou seja, como se resulta o processo de construção de sentido.

²⁸ As entrevistas, na íntegra, estão em CD entregue junto à dissertação.

4.4.3 Análise dos dados / Análise dos conteúdos

Considerando que a categoria flutuante da pesquisa é do *nível de escolaridade* dos telespectadores, e a categoria que foi necessário se fixar a do *nível econômico*, a análise principal dos dados partiu da comparação entre os membros de uma mesma família (mesmo nível econômico e níveis de escolaridade diferentes). Mas também será possível realizar um cruzamento de dados, uma análise comparativa entre os membros de famílias diferentes, tornando flexível a categoria do nível econômico.

Admitindo essa comparação - telespectadores de famílias diferentes (mesmo nível de escolaridade; níveis econômicos distintos), a pesquisa de campo também contribuiu para um maior enriquecimento dos dados, alargando os horizontes da própria pesquisa, chegando a resultados além dos pré-desenhados pelas hipóteses e colaborando para a flexibilidade que o próprio estudo de recepção exige.

A análise dos dados será desenvolvida por uma análise de conteúdo tanto das entrevistas coletadas quanto da amostra do *Jornal Nacional* (ambos estão dentro dos domínios possíveis da aplicação da análise de conteúdo) (BARDIN, 2010, p. 36). Por meio de um conjunto de técnicas que esse tipo de análise das comunicações propõe, busca-se resultados que não se limitem só ao conteúdo, mas resultados por uma análise de significados e significantes.

A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de recepção. Esses conhecimentos podem ser obtidos por critérios quantitativos ou não. Portanto, a técnica consiste em estabelecer critérios de classificação que permitam encaixar os conteúdos de forma descritiva ou subjetiva. É evidente que tudo depende, no momento da escolha dos critérios de classificação, daquilo que se procura ou que se espera encontrar (Ibid., p. 39).

Aqui, as categorias de classificação (ou agrupamentos temáticos) para análise dos resultados são baseadas no objetivo principal e nos secundários da pesquisa: a) até que ponto o nível de escolaridade influencia no processo receptivo do conteúdo do telejornal? b) por ser um produto televisivo, o telejornalismo também estaria imerso na não intenção do rompimento com a lógica hegemônica da TV, de forma que a estrutura e objetivos do telejornal estariam dificultando a efetiva leitura compreensiva e crítica de seus conteúdos? c) o telejornalismo também se comporta como instrumento para construção da cidadania?

5. RECEPÇÃO, INTERPRETAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS

5.1 A riqueza da aprendizagem social no processo de recepção de conteúdo jornalístico

Durante várias décadas, uma pergunta predominante entre os pesquisadores da comunicação tem sido feita: o que a TV faz com o telespectador? (OROZCO GÓMES, 2005, p. 27). Mas com o avanço dos estudos sobre os meios de comunicação foi preciso abandonar a ideia de que a comunicação de massa tinha efeitos imediatos, uniformes e diretos sobre as audiências. As pesquisas empíricas acabaram por revelar que teorias como a da *Bala Mágica*²⁹ despontavam um quadro inconciliável com a realidade.

Aliados a essa evolução, acumularam-se conceitos, hipóteses e generalizações acerca do processo e dos efeitos da comunicação de massa. Psicólogos, antropólogos e sociólogos também contribuíram para o avanço do pensamento social por meio do qual a comunicação carrega tamanha responsabilidade.

Ao mesmo tempo, a ausência da estrutura de um estudo conclusivo aumentou. E em todas essas teorias, e inclusive as releituras atuais, assumem-se as contribuições dos preceitos da área da psicologia, pela qual o indivíduo foi relatado com diferenças em sua constituição. “Como as impressões digitais, constatou-se que a personalidade de cada ser humano é diversa de qualquer outra” (DEFLEUR, 1993, p. 189) e que, embora as pessoas daquela comunidade partilhassem os padrões de comportamento de sua cultura, cada indivíduo era dotado de uma estrutura cognitiva própria, um conjunto de necessidades, hábitos de percepção, crenças, valores, atitudes, habilidades etc.

Essa estrutura cognitiva individual faz parte de nosso código genético ou a construímos com influências de determinado ambiente social? As perspectivas de Charles Darwin foram determinantes na tentativa de responder ao questionamento: os fatores biológicos eram capazes de se adaptar ao meio ambiente. Os seres humanos não se concluem na criatura em si, mas num processo permanente de evolução e adaptação.

E como consequência desse pensamento, a visão de homem como animal acabou por padronizar a conduta humana. Era o lado da “natureza” no debate com a “criação”.

²⁹ Em consequência da guerra, surgiu uma crença generalizada na grande força da comunicação de massa. A mídia foi encarada como capaz de moldar a opinião pública e inclinar as massas para quase qualquer ponto de vista desejado pelo comunicador (DEFLEUR, 1993, p. 181).

Mas antropólogos ainda insistiam na ideia de que a organização social humana é complexa porque a cultura humana é complexa.

A ideia central é a de que o indivíduo humano é modelado graças a um processo de aprendizagem. “Os membros desse ramo da psicologia tentavam descobrir como as experiências de aprendizagem em um ambiente social deixavam influências duradouras no indivíduo” (DEFLEUR, 1993, p. 190). O interessante é descrever como a organização psicológica interior, anteriormente denominada de estrutura cognitiva, é concebida pelo indivíduo e depois exteriorizada.

A construção da singularidade do homem é resultado de um processo de aprendizagem, dizem as Teorias da Aprendizagem (Ibid., p. 191). Os organismos são psicologicamente modificados por experiências em seu ambiente, de maneira tal a serem estabelecidos padrões estáveis de ação. Mais tarde incluíram-se nesse ambiente os veículos de comunicação de massa (aqui a televisão) e o processo educativo formal:

Assumir o telespectador como sujeito – e não só como objeto – frente à TV supõe, em primeiro lugar, entendê-lo como um ente em situação e, portanto, condicionado individual e coletivamente, que “se vai constituindo” como tal de muitas maneiras e se vai também diferenciando como resultado da sua particular **interação com a TV** e, sobretudo, das diferentes mediações que entram em jogo no processo de recepção. É nesse sentido que o público da TV não nasce, mas se faz (OROZCO, 2005, p. 27, grifo nosso).

A aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento. A tarefa real de uma análise do processo educativo consiste em descobrir o aparecimento e o desaparecimento dessas linhas internas de desenvolvimento no momento em que se verificam, durante a aprendizagem escolar (VYGOTSKY, 2006, p. 116).

A especulação sobre o processo de aprendizagem individual data do século XVII. E pelas limitações empíricas, de experiências com seres humanos, inúmeras pesquisas foram realizadas em animais a fim de autenticar a influência psicológica do meio ambiente ao ser. Mas essa autenticação foi tamanha que tais estudiosos passaram a ter a convicção de que qualquer padrão de comportamento gerado no ambiente seria *automaticamente* herdado e servido para guiar o comportamento humano.

Atualmente entende-se que essa influência acontece, mas não resulta numa padronização automática do homem pelo ambiente. As influências externas são traduzidas individualmente e diferenciam-se no ato de suas manifestações. As influências são seletivas (DEFLEUR, 1993, p. 215), como veremos adiante.

A natureza da realidade é, portanto, o primeiro passo para a modificação da conduta pessoal. Mas em seguida começa o processo de nossas interpretações e significados subjetivos. Por último, essas interpretações nos levam a uma conduta ímpar e, ao mesmo tempo, ajudam na construção de nossa natureza de ordem social: “o conhecimento cerebral, sempre indivisível do indivíduo-sujeito, está ligado a todo ser e a serviço do comportamento” (MORIN, 2005, p. 75).

Os processos de aprendizagem contribuem para formação e ação do homem desde o seu nascimento; é o processo educativo da realidade social. “É no processo de educação, sobretudo por meio da palavra, que ‘recebemos’ as análises da realidade feitas pelas gerações anteriores, os comportamentos, os estereótipos” (BACCEGA, 2000, p. 96).

Como analisado no capítulo três³⁰, o processo educativo escolar é mantido por essa ideia: a de que é possível modificar o psico intelectual humano com atividades de aprendizagem, sendo a escola instituição dedicada a isso. E os níveis de escolaridade, ou seja, até que etapa aquele ser humano conseguiu atingir nesse processo formal de aprendizagem, estão diretamente relacionados à sua evolução como ator social. A hipótese que se trabalha nesta pesquisa é a de que esses diferentes níveis de escolaridade podem interferir significativamente no momento de compreensão dos conteúdos transmitidos pelos telejornais: seria a escola, com seus projetos político-pedagógico, de ensino-aprendizagem, proposta curricular, conteúdos metodológicos e atividades pedagógicas, espaço capaz de garantir ao ator social uma maior ou menor compreensão da visão de mundo que é exposta pelo telejornalismo? E mais, o não prosseguimento das etapas da educação escolar: a não concretização da construção da própria aprendizagem e a discrepância da aquisição dos conhecimentos considerados fundamentais para se dar conta da compreensão do real (VASCONCELLOS, 2004, p. 101), interferem negativamente no momento de compreender e interpretar os conteúdos jornalísticos na televisão?

Pelo referencial teórico desenvolvido, a perspectiva e expectativa era a de que a formação escolar estabelecesse um nível amplamente significativo de influência sobre o processo de recepção dos conteúdos de um telejornal. Entretanto, durante o processo de análise dos dados, foi possível observar que os resultados obtidos por uma

³⁰ Página 52.

aprendizagem social (um processo educativo informal inerente à vida humana) se portou de maneira determinante.

A partir da análise das entrevistas realizadas com os quatro telespectadores divididos pelos níveis de escolaridade³¹, foi identificado que a influência dos conhecimentos adquiridos pelas experiências vividas, níveis de consciência, níveis econômicos e culturais dos receptores foi bastante significativa, ou seja, para além da hipótese de influência significativa do grau de escolaridade sobre o processo interpretativo, o que mais se mostrou influenciar é o que as pessoas aprendem com a vida em si, suas relações sociais, resultados de um processo educativo informal socialmente ininterrupto.

De fato o que se aprende fora da escola pode também ser fruto de um amadurecimento gerado dentro da escola. Assim, a influência da escolaridade continuaria a ter sentido. Mas pela pesquisa bibliográfica realizada, esse amadurecimento só é apresentado de forma concreta e irreversível quando o indivíduo conclui as etapas que a aprendizagem escolar propõe, daí a relevância do problema do abandono escolar e do estudo sobre o *nível de escolaridade*. Ainda assim, por uma análise da pesquisa de campo, as participantes que concluíram as etapas da Educação Básica apresentaram um amadurecimento menos amplo sobre os assuntos do telejornal do que as que possuem baixo nível escolar.

Ao serem questionados sobre a forma como conseguiam interpretar as seis reportagens selecionadas, os membros de baixa escolaridade (1.2 e 2.1) mostraram uma gama maior de argumentos e uma amarração lógica mais rica do que os que membros com maior nível de escolaridade (1.1 e 2.2), resultado de uma aquisição maior de conhecimentos não sistematizados, mas imprescindíveis à vida.

Sobre a reportagem selecionada da edição de segunda-feira (da editoria de Saúde), que informava que se os planos não cumprissem os prazos de consultas seriam punidos, a participante com baixo nível de escolaridade (1.2) da *Família 1* respondeu:

O que dá a entender é que um plano de saúde, como a menina mesmo disse (a repórter), e com o SUS é que não tá tendo diferença nenhuma. Uma mãe correr atrás para uma consulta para o filho, ter plano de saúde e ainda ter tanta dificuldade [...] A gente fica indignada. Uma coisa que eu sempre coloco como exemplo. Uma pessoa gasta tanto com o campo de futebol, e na

³¹ Página 71.

área da saúde não gasta. Ela não aplica tanto. É o que eu acho que é o mais necessário. É assim praticamente no país inteiro. Pra coisas de futebol, eles não *mede* esforços. E a gente vê a situação dos cais em geral como é que *tá*.

Já a participante com alto nível de escolaridade (1.1) desenvolveu a seguinte interpretação sobre a mesma reportagem:

É importante porque vendo (a matéria) a gente pode saber a situação daquelas pessoas, o tanto que elas ficam *agoniada*, querer alguma coisa e não tem resposta pra nada. A mãe quer o melhor pra criança, vai no hospital, sempre no mesmo lugar, não sai nada [...].

A participante 1.2 conseguiu ir além do que a reportagem do telejornal propôs: em nenhum momento a matéria se referiu à quantidade de recursos que são investidos na área da saúde no Brasil, ou na quantidade de recursos investidos nos estádios de futebol. O que foi exposto pelo telejornal foi o ferimento do direito ao consumidor daqueles que já possuem o plano de saúde. A participante 1.2 é parte da *Família 1* (baixo nível econômico) e não possui um plano de saúde, o que justifica a vertente de sua interpretação diante da matéria. Para ela, quem tem plano de saúde hoje está sofrendo na mesma proporção de quem não tem e que, teoricamente, ninguém precisaria sofrer, nem os que possuem plano de saúde, nem os que não possuem porque, se gastassem na área da saúde o que gastam com os investimentos em campos de futebol para a Copa do Mundo de 2014, a situação seria bastante diferente nos cais e hospitais.

E ao serem questionadas sobre a possibilidade de conseguirem explicar essa reportagem a uma terceira pessoa que não assistiu ao *Jornal Nacional*, a participante 1.2 respondeu: “Sim, conseguiria sim”. Já a participante 1.1: “Bom, acho que não”. Isso mostra que, a seu modo, a participante com baixo nível de escolaridade consolidou uma confiança em sua própria compreensão, a ponto de transmitir essa nova informação, o que o alto nível de escolaridade presente na vida da outra telespectadora não foi capaz de garantir. O mesmo aconteceu com a participante 2.2 (grau de escolaridade superior): “Eu ficaria confusa se eu estaria explicando de forma certa ou não”. É a aprendizagem social se destacando frente à educação escolar nesse processo de recepção do telejornalismo.

Tais resultados também foram obtidos durante a análise das entrevistas das participantes da *Família 2*. Sobre a matéria da editoria de Educação, pela qual foi divulgada o alto número de candidatos inscritos para o maior vestibular do país

(Fuvest), a participante com maior nível escolar (2.2) interpretou “que tem pouca vaga nas faculdades federais para muito aluno inscrito. Tá muito concorrido. São 11 mil vagas e 172 mil inscritos”. Já a participante 2.1 relatou a seguinte interpretação:

[...] o quanto é difícil para um jovem brasileiro entrar numa boa faculdade pública. É desgastante. Vestibular nem deveria existir mais nesse país. Acho um atraso. Quantos anos seguidos um aluno fica tentando entrar numa faculdade pública. A privada é muito caro, ele não dá conta de pagar. Sessentas pessoas por vaga! É muito concorrido.

Partindo da reportagem, apesar do baixo nível de escolaridade, a participante 2.1 trouxe uma leitura crítica da sociedade a que pertence: o vestibular como método de ingresso na faculdade pública é um atraso para o Brasil; enquanto a participante 2.2 se manteve na compreensão rasa que é proposta pela matéria.

Em algumas entrevistas, essa compreensão mínima não chegou nem a ser atingida pelo participante com maior nível de escolaridade. Ao ser questionada sobre a matéria da editoria de Política, que trazia novas informações do andamento da cassação de José Genuíno, a participante 1.1 respondeu: “Nada. Não interpretei nada. Porque não entendi”. Em contrapartida, a participante 1.2 desenvolveu:

É uma vergonha. Uma vergonha para o nosso país. Uma que eles roubam, roubam e depois ainda *vai* pra prisão e ainda *tem* cela especial; e depois um ladrão de galinha vai pra prisão e fica no meio dos *detento*. Então é uma vergonha pra gente.

Portanto, a realidade vivida pelo telespectador também é capaz de auxiliá-lo na compreensão das informações do telejornal; de interpretá-las. “Algumas vezes, toma-se à educação como um processo privativo da escola, num reducionismo que a realidade contemporânea já não comporta, principalmente aqui no Brasil” (BACCEGA, 2000, p. 95). A amplitude da interpretação dessas informações está mais relacionada a categorias como aprendizagem social, processo educativo informal e nível de consciência do que com o nível de escolaridade.

Para Edgar Morin (2005, p. 70) aprender compreende na união do conhecido e do desconhecido. Sobre a matéria do vestibular da Fuvest (Editoria de Educação), a participante 1.1 utilizou a seguinte informação para auxiliar na interpretação: “Os jovens de hoje em dia estão acordando, e pensando mais no futuro. É *que nem* minha mãe fala: trabalho você tem, mas estudo, ninguém pode te tirar”. Mas nesse processo de

unir o conhecimento já adquirido com o conhecimento novo, as participantes com baixo nível de escolaridade tiveram maior sucesso, mostrando maior domínio na capacidade de aprender e ampliando seus níveis interpretativos.

Pelo gráfico abaixo é possível materializar a amplitude dos níveis interpretativos desses membros. A própria duração das respostas / entrevistas das participantes com menor nível de escolaridade foi superior aos das que possuíam nível de escolaridade superior, argumentando mais sobre os assuntos questionados:

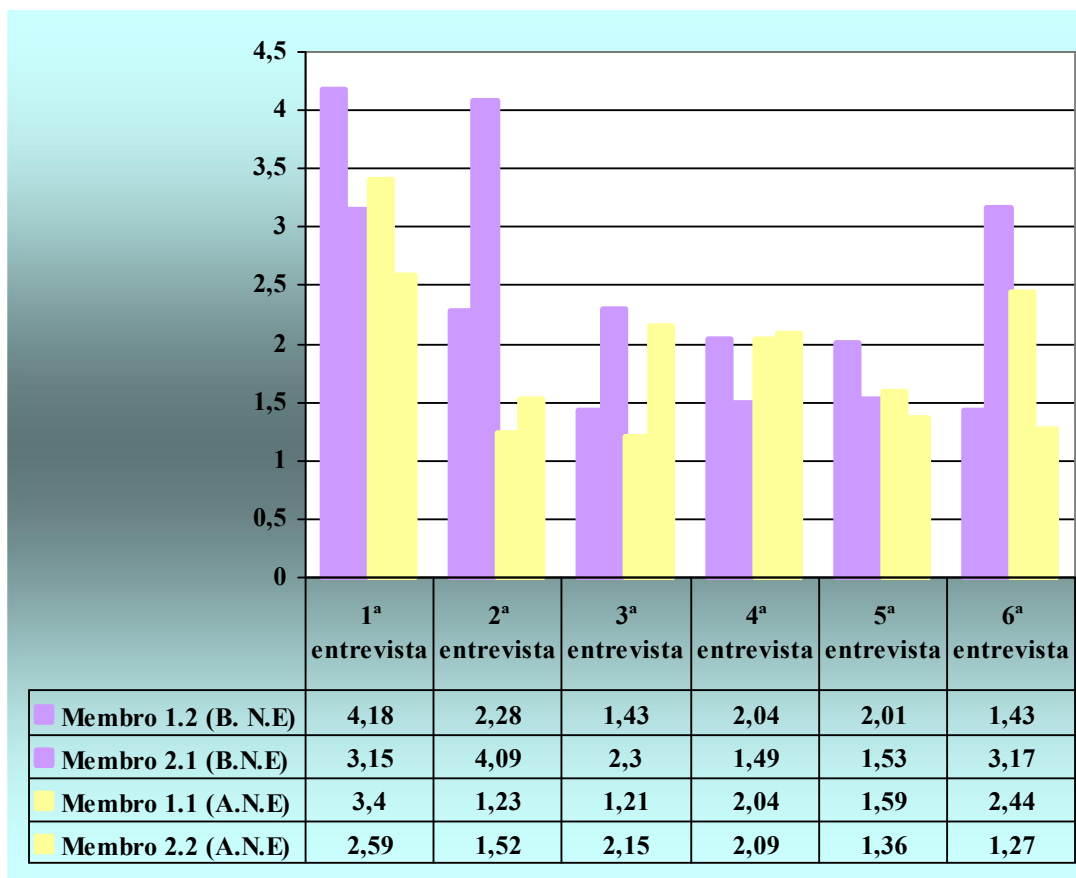


Gráfico 1: Duração das respostas (em minutos) dos membros das famílias (B.N.E = Baixo Nível de Escolaridade / A.N.E = Alto Nível de Escolaridade).

Tais resultados contrariam o que diz Marques de Melo (2009) quando questionado sobre a possibilidade de os meios e suas mensagens construírem uma sociedade mais crítica: quanto mais bem educados eles forem, mais elevados serão os padrões cognitivos e a inapetência dos cidadãos comuns para demandar qualidade nos produtos midiáticos. A aproximação acontece por Lins da Silva (1985), ao afirmar que o conhecimento pessoal dos assuntos tratados faz com que o telespectador apresente um

senso crítico mais elaborado em relação à TV: “Eu aprendi isso ao longo dos meus cinquenta anos de idade. Isso é certo. Todo final de ano a taxa de desemprego cai no Brasil”, disse a participante 1.1.

Isso é a *Teoria da Aprendizagem Social* ou *Observacional*; que tenta explicar “como os indivíduos observam as ações de outras pessoas e como passam a adotar estes modelos de ação como maneiras pessoais de reagir a problemas, condições ou acontecimentos em suas próprias vidas” (DEFLEUR, 1993, p. 230). A teoria da aprendizagem social é relevante para os estudos da comunicação e embora divida com outras fontes de aprendizagem a explicação para a aquisição de novas formas de comportamento, “ela é particularmente aplicável ao estudo de como as pessoas apreendem novos padrões de conduta como resultado da exposição à comunicação de massa” (Ibid., p 230).

Foi o que aconteceu à participante 1.2, quando viu a matéria da prisão dos pedófilos (Editoria de Segurança): “É sempre alertando, *né*. Porque hoje em dia com a internet, a gente nunca sabe o que *tá* por trás, porque na maioria das vezes uma pessoa chega perto de uma criança pra dar uma bala com má intenção”. O alerta foi originado, apreendendo um novo padrão na conduta.

A psicologia aplicada nas teorias sociais entende que a aprendizagem social é capaz de fazer com que novos vínculos cognitivos gerados por essa aprendizagem se tornem hábitos. Da mesma forma, a psicologia aplicada à educação explica que a apreensão de uma nova informação faz parte de um processo educativo, na superação do conhecimento superficial. Essa capacidade é medida por pontos como controle e distúrbio de aprendizagem, níveis de dificuldade do educando e ritmo de aquisição de conhecimento. Todo esse conjunto é o que diferencia a capacidade de aprendizagem em cada indivíduo.

A *Teoria das Diferenciações Sociais* (DEFLEUR, 1993, p. 209) respeitam essa capacidade e mantém a ideia de que as pessoas são psicológica e potencialmente diferentes. E a categoria da escolarização sempre foi trazida como um grupo poderoso de diferenciação, principalmente para os estudos de recepção da mídia:

À medida que estas formulações começaram a ser empregadas como orientadores da conduta da pesquisa, ficou claro que cada conjunto de fatores contribuía de certa forma para a seletividade com que as audiências prestavam atenção à mídia, interpretavam aquilo a que eram expostas, lembravam-se do conteúdo, e, por conseguinte eram influenciadas em suas ações [...] (Ibid., p. 215).

Como já se sabe, o movimento de recepção é bastante flexível porque resulta em um novo arranjo cognitivo: o telespectador precisa dispor de estratégias (inteligência e perspicácia), o que implica em inúmeros programas ou automatismos cognitivos. As missões das estratégias cognitivas são, por Morin (2005, p. 71): extrair informações do oceano do ruído; realizar a representação correta de uma situação; avaliar as eventualidades e elaborar cenários de ação.

Em outras palavras, agora por Defleur (1993), os telespectadores são tratados como audiências influenciadas, e os processos cognitivos de compreensão e interpretação passam pelo *princípio da percepção seletiva*. O foco deste princípio é que as variáveis pessoais levam à variáveis na interpretação dos conteúdos midiáticos. Por exemplo, “determinado artigo de jornal, filme, programa de rádio ou apresentação na televisão pode ser apreciado por certo número de indivíduos e cada um sairá com uma interpretação diversa daquilo que foi exposto” (DEFLEUR. 1993, p. 216).

A organização das interpretações significativas acontece no âmbito psicológico do indivíduo. Variações da estrutura cognitiva levam indivíduos a reunir diferentes padrões de significado e interpretação para qualquer dado modelo de estímulos, como as reportagens de telejornal. As subculturas são fortemente atribuídas a este postulado. Pobres e negros, por exemplo, interpretam notícias acerca de andar de ônibus, reprovações na escola e outros problemas sociais diferentemente do que interpretariam os brancos ricos (Ibid., p. 217).

Portanto, a cadeia de relacionamento sociais, conhecida pela *Teoria dos Relacionamentos Sociais* (Ibid., p. 210) muito tem a ver com essa diferenciação de interpretação, ou seja, a interpretação da mídia é influenciada, acima de outros fatores, por características psicológicas, orientações subculturais e afiliação a determinadores setores da rede social.

No campo da educação, o processo de aprendizagem que acontece no âmbito dos relacionamentos sociais é chamado de processo educativo informal. A educação informal é aquela que possibilita uma evolução na capacidade de aprendizagem não por processos pedagógicos e intencionados, mas por valores, informações e conhecimentos trocados pela família, amigos, atividades de trabalho e de lazer como clubes e teatros e, também, pelos veículos de comunicação como rádio, tevê, jornais, revistas, livros e internet.

Durante entrevista sobre a reportagem que falava da quantidade de alunos inscritos no vestibular da Fuvest (editoria de Educação), a participante de baixo nível de escolaridade (2.1) apresentou informações que não faziam parte daquela matéria. Ela citou que “nos Estados Unidos, por exemplo, um país avançado, já não existe mais o vestibular”. E ao ser questionada sobre onde havia aprendido essa informação revelou: “Eu sei disso pelos meus 50 anos de experiências; vividos. E eu já vi isso em vários filmes americanos também: o pai ficando feliz porque chegou a carta de aceitação do filho em Harvard”.

Isso mostra que o processo de educação informal influencia a vida do indivíduo como ator social e também como telespectador. Esse processo é aprendizagem social, e a educação informal caracteriza-se por essa sua não intencionalidade ou organização, e sim por sua casualidade e praticidade, exercida pelas convivências de modo espontâneo (ARANHA, 2006, p. 93).

Isso não significa, necessariamente, que as participantes com nível de escolaridade elevado não sabiam da informação citada por 2.1, mas que em seus processos interpretativos não se apropriaram dela. Os aspectos da aprendizagem social e o processo de educação informal sobressaíram frente à discrepância dos níveis de escolaridade no momento de interpretar a reportagem, ao ponto que a informação citada por 2.1 não foi reconhecida ou lembrada pelos participantes com nível superior de escolaridade:

Por exemplo, para lembrar uma das formas mais primitivas de aprendizagem: antes de começar a falar, a criança é capaz de emitir toda a gama de sons existentes nas diferentes línguas humanas. Ao assimilar a língua materna, seleciona aqueles sons que serão mais usados e, posteriormente, terá dificuldade em emitir os que entraram em desuso (ARANHA, 2006, p. 94).

O autor Carlos Rodrigues Brandão (2005), em sua obra *O que é educação*, faz uma reflexão sobre o processo educativo que se manifesta em tribos indígenas, onde não há o menor indício de uma educação escolar. Durante a exposição de sua análise, Brandão (2005, p. 10) afirma que tudo o que existe disponível e criado em uma cultura como conhecimento que se adquire por meio da experiência pessoal com o mundo ou com o outro; tudo o que se aprende de um modo ou de outro faz parte do processo educativo: a educação concretiza sempre que há formas sociais de condução e atitudes de ensinar e aprender. Ela existe “quando a mãe corrige o filho para que ele fale direito a língua do grupo, ou quando fala à filha sobre as normas sociais do modo de ‘ser

mulher” (BRANDÃO, 2005, p. 26).

A educação informal tem como suporte de seu processo “as experiências culturais, as possibilidades técnicas e tecnológicas e um espaço educativo deslocalizado, em que são produzidos conhecimentos e informações” (KAPLÚN, 1996). E assim como fez a participante 2.1, é necessário abrir espaços para conhecimentos descentralizados, novas interpretações, como defende Paulo Freire (2003, p. 61). O conhecimento não pode ser tomado como algo estático, concluído ou finalizado: todos somos proprietários de conhecimento, e o “novo conhecer” vem por meio da comunhão, e a comunhão, da vida em sociedade.

A forma com que os telespectadores se apropriaram de conhecimentos adquiridos não sistematicamente durante o processo de interpretação dos conteúdos jornalísticos relaciona-se a forma pedagógica que Paulo Freire (2011) sugere para as práticas formais de educação. É preciso respeito aos saberes resultantes de experiências: “Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas do poder público para discutir, por exemplo, a poluição de riachos e córregos?” (FREIRE, 2011, p. 31). Porque o processo de recepção e interpretação de conteúdo jornalístico é também um ciclo gnosiológico em que, num primeiro momento o telespectador lida com o conhecimento já existente nele, e no segundo trabalha com a produção do conhecimento ainda não existente. Porque como ficou demonstrado com os resultados desta pesquisa, o telespectador com maior amplitude de interpretação (os de nível de escolaridade inferior), primeiro faz “uma leitura do mundo, do pequeno mundo em que me movia; depois, a leitura da palavra que nem sempre, ao longo da minha escolarização, foi a leitura da ‘palavramundo’” (Ibid., p. 12). Metaforicamente, ao significado da palavra tijolo (FREIRE, 2005, p. 20), além da memorização das partes decodificadoras que formam o código, acrescentaram a percepção crítica do que entendiam por tijolo. Para os filhos de pedreiros, por exemplo, tijolo significa mais que algo utilizado na construção de casas: é o emprego do pai herói e a gratificação do pão que sustenta o lar.

A leitura de mundo também está relacionada à consciência individual do telespectador. A interferência (positiva ou negativa) da consciência no modo de pensar e agir (GOLDMANN, 1973, p. 10) é resultado da grande influência de traços humanos comportamentais únicos, explica: “os termos cérebro-cultura-espírito são inseparáveis” (MORIN, 2005, p. 38). Quando digo que existe aqui um copo, diz Goldmann (1973, p.

30), esse copo não é um simples dado do mundo exterior, mas traz em si uma criação do espírito humano.

Muniz Sodré (2012, p. 126) lembra que consciência significa: 1) a interioridade de uma vivência; 2) o saber vivido e objetivo de alguma coisa; 3) autorreflexão, consciência de si mesmo. E agindo por um nível de consciência e pelo grau de aprendizagem social (saber vivido), o telespectador é movido por um processo educativo informal, cujos resultados podem ser decisivos na recepção de conteúdos jornalísticos. Porque a educação se apresenta como um modo permanente pelo qual o ser humano vai descobrindo, elaborando, reinventando e, conseqüentemente, fazendo seu próprio arranjo cognitivo (autorreflexão), e a consciência como um poder “diferenciante e identificatório” (SODRÉ, 2012, p. 126).

Esse arranjo cognitivo próprio, e até a capacidade de reconstruí-lo, foi demonstrado com maior maturidade entre os telespectadores entrevistados com baixo grau de escolaridade. Ou seja, os objetivos que o processo de ensino-aprendizagem se propõe a cumprir (mesmo quando finalizado) são abafados no processo de interpretação do conteúdo do telejornal pela riqueza cognitiva e de aprendizagem que os telespectadores menos escolarizados estabelecem, até pela relação de dependência entre eles e seus próprios conhecimentos.

5.2 A relativização da influência do nível de escolaridade para interpretação

Em contrapartida, pensar que o processo de recepção de conteúdos do telejornal não é influenciado pelo nível de escolaridade do receptor é romper com a importância do processo de ensino-aprendizagem e da própria escola enquanto instituição social. Não se propõe, portanto, um rompimento com a influência da categoria *nível de escolaridade*, mas a percepção de que as experiências vividas, nível de consciência e processo educativo informal intrínseco à vida humana são altamente significativas.

Aqui não se pode romper com a influência do nível de escolaridade porque durante a análise das entrevistas, não se obteve nulidade: apesar da relatividade, telespectadores com níveis de escolaridade superior apresentaram as seguintes características:

BAIXO NÍVEL DE ESCOLARIDADE	ALTO NÍVEL DE ESCOLARIDADE
Vocabulário mais popular / generalista	Vocabulário mais preciso / técnico
Pouca coesão nas respostas	Maior coesão nas respostas
Menor domínio da língua culta	Maior domínio da língua culta
Menos conhecimentos sistematizados	Mais conhecimentos sistematizados

Tabela 4: Análise comparativa das respostas das entrevistas com participantes de diferentes níveis de escolaridade

A educação escolar ainda é a maior responsável pela transmissão de conhecimentos sistematizados considerados fundamentais à manutenção da humanidade. Bruner (1969, p. 89) lembra que esse corpo de conhecimentos, entesourado numa universidade e corporificado numa série de competentes volumes é o resultado de uma intensa atividade intelectual anterior. Mas o objetivo da escola ao transmiti-lo não é leva-lo a armazenar resultados na mente, e sim ensiná-lo a participar do processo que torna possível a obtenção de conhecimento.

Foi o que aconteceu com a participante 2.2 durante a recepção da reportagem especial da editoria de cultura (sobre a morte do ex-presidente John Kennedy): “[Pela reportagem] entendi a forma como ele morreu, o local que ele foi assassinado, que ele foi um presidente muito popular [...]. Com certeza já tinha ouvido falar sobre ele. Na escola. Principalmente na escola”. E dessa forma, o conhecimento adquirido na escola pela participante com alto nível de escolaridade foi determinante no processo de recepção e interpretação daquela reportagem.

A educação escolar também é a principal responsável pela manutenção e divulgação da língua culta, e pelo exercício de trabalhar a coesão dos discursos. Mas embora essa diferença tenha se manifestado durante a realização das entrevistas, tal discrepância foi bem mais evidente entre as participantes com maior e menor nível de escolaridade, mas famílias diferentes, ou seja, com níveis econômicos distintos.

Vejam os a comparação entre a participante com alto nível escolar e alto nível econômico (2.2), e a participante com baixo nível de escolaridade e baixo nível econômico (1.2). Ao ser questionada sobre a matéria de educação (Vestibular da Fuvest), a participante 2.2 responde: “interpretei que tem poucas vagas nas faculdades federais, ainda mais na Fuvest. Ai é justamente isso: um tanto de aluno para poucas vagas”. A resposta simples, direta, mas que transmitiu a informação próxima à sua

integridade, porque compreensão é a prática *consciente* e *metódica* da operação interpretativa (SCHLEIERMACHER, 1999, p. 16).

Na vez da participante 1.2: “Pra mim... [risos]. Ai, o que *que* eu ia falar mesmo? [...] É a coisa mais interessante que tem. É o sonho de toda mãe: é ver um filho cursando a faculdade”. Dificuldade de concentração, sintetização e coesão, exercícios são constantemente trabalhados em um processo de ensino-aprendizagem:

No primeiro ano de escola, as professoras trabalhavam com os alunos predominantemente a questão da linguagem, eventualmente já transmitiam noções de História do Brasil, por exemplo, mas o faziam oralmente. A partir do segundo ano, as crianças são levadas a estudar História do Brasil, assim como geografia e ciências físicas e naturais por escrito. [...] Por meio desse processo é que as crianças iam incorporando as estruturas da cultura letrada (SAVIANI, 2011, p. 128)

A relativização da influência do nível de escolaridade para interpretação do conteúdo do telejornal faz ainda mais sentido quando lembramos a diferença existente entre o pensamento intuitivo e o pensamento analítico. Bruner (1978, p. 51) diz que alguns alunos revelam captar profundamente um assunto, através de suas operações e conclusões, mas possuir pequena capacidade de dizer o que sabe (pouca compreensão formal), mas outros alunos, cheios de palavras aparentemente adequadas, não demonstram capacidade para utilizar articuladamente as ideias presumivelmente representadas pelas palavras (pouca compreensão intuitiva). Ambos os casos ocorrem no processo de recepção, já que o telespectador, assim como o aluno, também está inserido numa nova gama de conhecimentos durante a transmissão do telejornal.

É objetivo da escola trabalhar com o desenvolvimento dos dois tipos de pensamentos porque até o pensamento intuitivo “repousa sobre um sólido conhecimento do assunto ou uma familiaridade que oferece à intuição alguma coisa com que trabalhar (Ibid., p. 52). Entretanto, o fato de o processo educativo escolar se construir por certa *finalidade*³² deixa a educação escolar ainda mais perto do pensamento analítico, que é caracterizado por caminhar passo a passo. “Tal pensamento se processa relativamente com plena consciência da informação e das operações que implica” (Ibid., p. 53).

Assim, a relativização do nível de escolaridade do ato receptivo também pode ser traduzida pela relativização do pensamento dominante dos telespectadores: durante

³² Página 64.

as entrevistas, as participantes com baixo nível de escolaridade apresentaram utilizar-se mais do pensamento intuitivo, ou seja, tenderam a “incluir artifícios aparentemente baseados numa percepção implícita do problema total” (Ibid., p. 54) divulgado pelo conteúdo; já as participantes com alto nível de escolaridade mostraram limitar-se ao pensamento analítico, cujas contribuições racionais e sistemáticas foram pouco valorizadas durante o processo interpretativo.

Atingindo ainda uma segunda dimensão da análise proposta, nota-se que as diferenças acima citadas são ocasionadas não só pela diferença entre os níveis de escolaridade das participantes, mas de seus níveis econômicos, o que reflete também diferenças culturais e sociais, além da desigualdade da oportunidade de conhecer. “É impossível tomar tal tema como objeto de estudo (a educação) sem lançar como eixo de reflexão as questões sociais” (MINAYO, 1992, P. 9).

Como já vimos anteriormente³³, para descobrir o nível econômico daquela família, o Ibope utiliza um questionário contendo não só perguntas do tipo: *quantas geladeiras, quantas televisões e quantas máquinas de lavar*, mas também: *qual o grau de escolaridade do patriarca da família?* Assim, além do atrelamento praticamente natural entre as categorias *níveis de escolaridade* e *níveis econômicos*, seria irresponsabilidade negar as diferenças que entre os que estudaram em escolas públicas e escolas privadas.

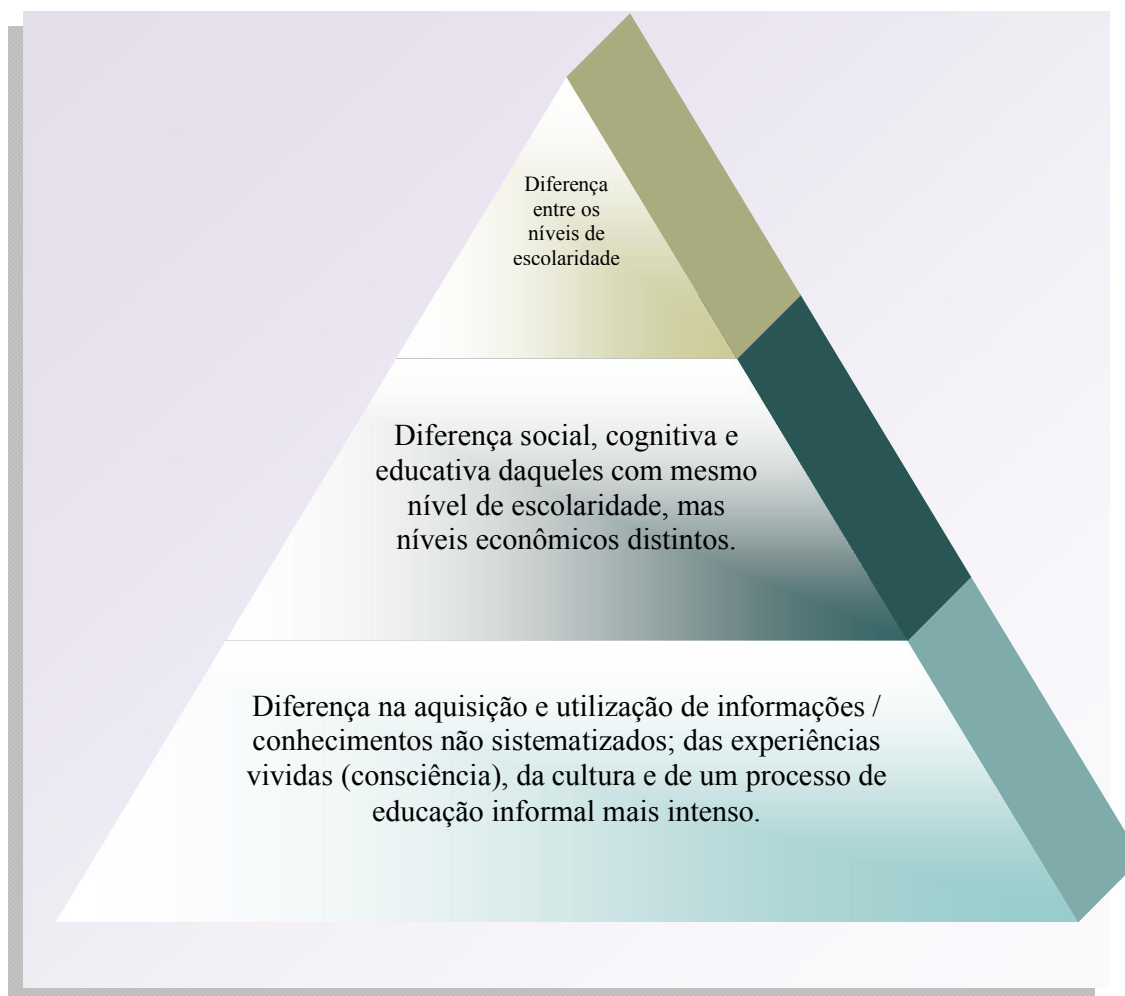
A ideia de escola pública e obrigatória é relativamente nova, século XIX (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 238). E no Brasil ela é constante alvo de debates políticos e sociais: a escola pública é compreendida como um campo social de disputa hegemônica, uma vez que reflete a própria sociedade. Nela, a evolução do aluno em sua capacidade de aprender torna-se objetivo secundário. As prioridades são “garantir a unidade nacional e legitimar o sistema; contribuir para a coesão e controle social; reproduzir a sociedade e manter viva a divisão social” (Ibid., p. 249) entre outras de mesmo âmbito.

A participante *I.I.*, de baixo nível econômico, sempre estudou em escola pública, e mesmo já tendo atingindo o ensino superior deu a seguinte resposta quando questionada sobre a matéria da prisão dos 25 pedófilos (Editoria de Segurança): “[...] bom... em relação a essa de pedofilia assim [...] eu não entendi” e afirmou que se tivesse

³³ Página 41.

um mínimo conhecimento prévio do assunto, talvez tivesse compreendido. E entre seis entrevistas realizadas com a mesma participante, em três delas havia a resposta: “bom, essa eu não entendi”, num comportamento face a face que demonstrava que ela sequer sabia do que tratava a reportagem, numa pouca familiaridade com palavras como *pedofilia*, *cassação*, *regime semiaberto* ou *John Kennedy*.

Portanto, as análises das entrevistas resultaram em diferenças na forma de interpretar os conteúdos do telejornal nas seguintes proporções:



Organograma 3: Representação geral das dimensões comparativas entre as diferenças evidenciadas durante o processo de recepção dos conteúdos das seis edições do *Jornal Nacional*.

Porque o que difere os homens, de acordo com Rousseau (1997, p. 51) é desigualdade natural ou física (idade, saúde, força dos corpos, qualidade do espírito e da alma), mas também uma desigualdade moral ou política. E considerar diferenças não só políticas ou morais, mas sociais e econômicas dentro do processo de recepção é

entender que as influências são indiretas: o processo de **compreensão** é uma ação recíproca entre as mensagens decodificadas e os **intérpretes** situados, e estes sempre trazem uma grande quantidade de recursos de apoio a este processo (THOMPSON, 1998, p. 30).

5.3 Recepção e o não rompimento com a lógica hegemônica da TV

O que nos deve preocupar não é o mal que faça às pessoas ignorantes (os analfabetos ganham algo!), senão o que ela faz à minoria culta, intelectual, paralisando-a, destruindo-a (BARBERO; REY, 2001, p. 23). Essa paralização pode ser detectada durante a análise das entrevistas, ao ponto que os altos níveis de escolaridade não foram capazes de romper com a lógica hegemônica da TV, adormecendo os telespectadores para que não gerassem sentimentos incentivadores de um comportamento atípico do senso comum; comportamentos críticos que demonstrassem alto grau de participação e interesse de transformação social.

Quando as participantes foram questionadas sobre a possibilidade de a matéria da editoria de Política (prisão de José Genuíno) mudar algo na sua forma de pensar, em seu comportamento, objetivando na manifestação de uma nova atitude diante da política, responderam:

<u>FAMÍLIA 1</u>	<u>FAMÍLIA 2</u>
(1.1) <i>Não muda, não.</i>	(2.1) (Risos) [...] <i>Muda mais ou menos.</i>
(1.2) - <i>Não. Assim [...] fazer diferença não faz não porque a gente escolhe, escolhe quem a gente vota, mas no final dá nisso: roubo.</i>	(2.2) <i>Não.</i>

Tabela 5: Respostas das quatro participantes para a pergunta referente à possibilidade de a matéria especificada incentivar uma mudança crítica em seu comportamento enquanto ator social

A expectativa era a de que a matéria sobre a possibilidade de soltura do condenado do mensalão provocasse, ainda que discretamente, uma vontade de agir em prol da transformação da realidade política brasileira. Mas nenhuma das entrevistadas afirmou que essa reportagem foi capaz de convencê-las a pensar melhor na hora de votar nas próximas eleições. Pelo contrário, gerou um sentimento de apatia, paralização:

“[...] fazer diferença não faz não porque a gente escolhe, escolhe quem a gente vota, mas no final dá nisso: roubo” (Participante 1.2).

A relevância desse resultado está na forma como a reportagem foi construída e como contribuiu para tamanha indiferença sobre o assunto: além de ser uma editoria de difícil compreensão e pouco interesse popular, até a participante com alto nível de escolaridade e alto nível econômico (2.2) se queixou da falta de informações que pudessem contextualizar o quadro:

Na verdade eu fiquei bem confusa em relação a essa matéria. Porque quem não tem compreensão do assunto de política fica meio perdido. Quem não sabe a **definição** de *democratas* fica perdido na matéria. **Essa foi uma reportagem para quem já entende do assunto.** Na minha capacidade de entender sobre o assunto, faltou introdução sobre algumas informações. Não sei quem é José Genuíno.

A reivindicação da telespectadora faz sentido: durante a transmissão da reportagem³⁴ foram utilizadas palavras e conceitos como *cassação*, *regime semiaberto*, *penas alternativas*, *mesa diretiva*, *suplentes*, *prisão domiciliar*, *médicos legistas*, *doença agudizada*, sem que fossem minimamente explicados. “Faltaram informações primárias”, disse a participante 2.2.

E encerrada a matéria, a jornalista apresentadora (âncora) do *Jornal Nacional*, Patrícia Poeta, finalizou o assunto com a seguinte informação:

- HOJE EM ENTREVISTA ÀS RÁDIOS, A PRESIDENTE DILMA ROUSSEFF, MANIFESTOU PREOCUPAÇÃO COM A SAÚDE DE JOSÉ GENUÍNO. DISSE QUE CONHECE AS CONDIÇÕES DE SAÚDE DELE E QUE ESTAVA FALANDO EM CARÁTER ESTRITAMENTE PESSOAL //.

Ao finalizar o assunto dessa forma, a resposta da participante 2.2 sobre a maneira como explicaria essa reportagem a outras pessoas não poderia ser diferente: “O que eu saberia falar é que ele tá sendo *mandato*, que ele *tá* preso, com problemas de saúde e que a presidenta ficou preocupada com a situação de saúde dele. Só isso”. Ou seja, ainda assumindo nas respostas anteriores que teve total dificuldade em compreender a reportagem, as únicas informações que a participante 2.2 saberia transmitir são que José Genuíno está preso, embora esteja com problemas de saúde, e

³⁴ Vide reportagem em CD (Edição Quarta-feira 20/11 – In: 04’20’’ F: 08’08’’)

que a presidente do Brasil está preocupada com a integridade física dele, um dos condenados pelo maior esquema de corrupção do país.

É possível compor a seguinte realidade: de um lado existe um receptor que se queixa de não compreender as informações, e de outro a televisão, “que tem a capacidade de nos absorver, quase de nos hipnotizar, poupando-nos esforço, da dificuldade de precisar pensar” (BARBERO; REY, 2001, p. 23). Portanto, os altos níveis de escolaridade não têm sido garantia de sucesso contra o poder hegemônico da TV porque “a cultura, em seu sentido mais amplo, é uma forma de atividade que implica **alto grau de participação**, na qual as pessoas criam sociedades e identidades” (KELLNER, 2001, p. 11, grifo nosso). Não basta interpretar criticamente, mas agir socialmente. E como mencionado no capítulo dois³⁵, na sociedade midiaticizada de hoje a televisão enquanto meio hegemônico tende a reorganizar os grupos e padronizar a interpretação dos discursos pouco eficazes no processo de transformação social.

O telejornalismo, inserido neste universo televisivo, não se comporta de forma diferente, mas se orienta como parte de um veículo de mídia incentivado pela manutenção da estabilidade social, como pode ser representado no gráfico abaixo:

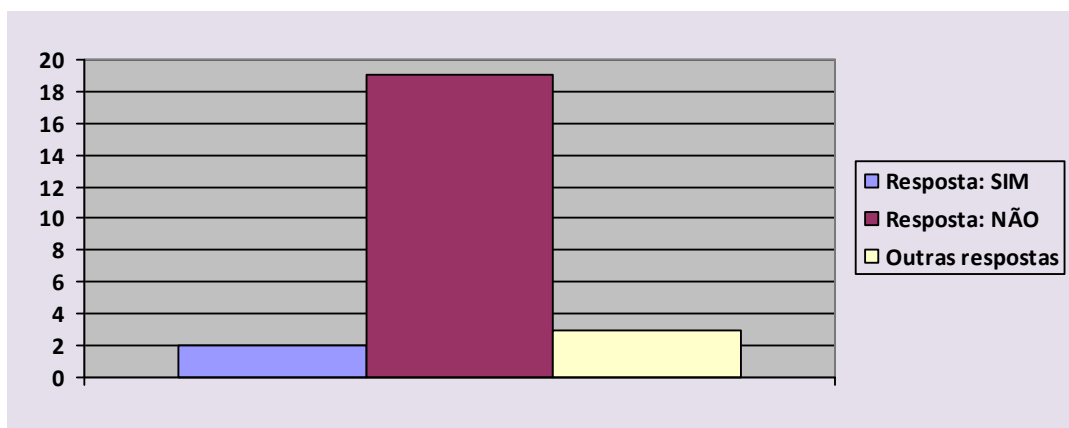


Gráfico 2: Respostas referentes a pergunta cinco do roteiro de entrevistas³⁶: De agora pra frente, depois de tomar conhecimento desse assunto vendo a reportagem / matéria, você vai mudar alguma coisa no seu comportamento? Tomar uma nova atitude?

A quinta pergunta da entrevista³⁷ (De agora pra frente, depois de tomar conhecimento desse assunto vendo a reportagem / matéria, você vai mudar alguma coisa no seu comportamento? Tomar uma nova atitude?) foi respondida nos 24 depoimentos,

³⁵ Página 32.

³⁶ Vide Roteiro de Entrevistas em Anexo

³⁷ Vide Roteiro de Entrevistas em Anexo

e em 19 delas, a resposta foi negativa: “Não, não agiria diferente não” (Participante 2.2) ou “Não, na minha vida não” (Participante 2.1). Isso reafirma a atitude do telejornalismo que mantém a estabilidade social e, ao mesmo tempo, fortalecer os sistemas sociais brasileiros discrepantes. É um sistema miniaturizado cuja estabilidade depende da satisfação das “necessidades” dele (sistema) (DEFLEUR, 1993, p. 148).

Encaixar tal função à comunicação é trazer a ela um quadro de vertentes da teoria sociológica do estrutural-funcionalismo (WOLF, 2008, p. 52), que compreende o sistema social como um organismo, cujas partes desenvolvem funções de integração e de conservação do sistema, tais quais os veículos de comunicação. E o telejornalismo, assim como a TV, manifesta a função de conservação do modelo e o controle das tensões.

O que se propõe aqui partiria do lado oposto, tal qual sugere a teoria crítica (Ibid., p. 73): é preciso evitar que a função ideológica das ciências (aqui da comunicação) continue a manter esse caráter discrepante da sociedade, originado pelo capitalismo e pela industrialização, porque “o mais importante numa análise de determinada época é conhecer as forças e disposições psíquicas, o caráter e a capacidade de mudança dos membros dos diversos grupos sociais” (HORKHEIMER, 2008, p. 21).

5.4 Outras compreensões: a imprecisão de se presumir a audiência

A relatividade da TV na constituição do seu público está no feito de que o telespectador não é um mero recipiente que absorve tudo que é oferecido na tela (OROZCO, 2005, p. 30). Por este argumento e pelos resultados empíricos obtidos nesta pesquisa, a *Hipótese da Audiência Presumida*³⁸ se comporta de maneira ineficaz, no sentido de não garantir que os conteúdos transmitidos pelo telejornal sejam compreendidos somente pelo fato de terem sido antecipadamente pensados e construídos para determinado perfil de audiência. Porque as particularidades (consciências) desses telespectadores dominam o processo de recepção (como vimos no primeiro tópico deste capítulo), não sendo possível presumir uma padronização entre os telespectadores.

³⁸ Página 37.

Os profissionais do *Jornal Nacional* sabem qual é o nível socioeconômico do seu telespectador: mais da metade da audiência do *JN* (51%) pertence à classe C³⁹, e a classe econômica está diretamente relacionada ao grau de escolaridade⁴⁰. E mesmo sabendo desse dado antecipadamente, as reportagens são elaboradas para um público com grau de escolaridade elevado, na medida em que padronizam seus discursos, utilizando de um vocabulário distante da realidade vivida por aqueles telespectadores.

Na matéria sobre a cassação de José Genuíno (Editoria de Política)⁴¹, a repórter Cristiana Serra apresentou as informações da seguinte forma:

- O SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL DETERMINOU A EXECUÇÃO DA PENA DE TRÊS RÉUS CONDENADOS A PENAS ALTERNATIVAS [...] / APESAR DE O SUPREMO JÁ TER DECIDIDO QUE A PERDA DE MANDATO PARLAMENTAR CONDENADO DEVA SER AUTOMÁTICA, O PRESIDENTE DA CÂMARA DISSE QUE O PROCESSO TEM QUE PASSAR PELAS MÃOS DOS DEPUTADOS [...] //

A preocupação dos jornalistas e dos jornais em utilizar uma linguagem técnica e que não abra brechas para interpretações dúbias, faz com que a informação fique distante da realidade até das participantes com grau de escolaridade elevado: “Bom, não. Não entendi nada. O jeito que eles explicaram ficou difícil” (Participante 1.1); ou: “Na verdade eu fiquei bem confusa em relação a essa matéria. Quem não sabe a definição de *democratas* fica perdido na matéria” (Participante 2.2). Assim o telejornalismo parece agir no entendimento de que “com palavras comuns, não se faz ‘cair o queixo do burguês’, nem do ‘povo’. É preciso palavras extraordinárias” (NOBLAT, 2007, p. 26). Isso significa que o conteúdo do telejornal está caminhando em direção oposta à mínima compreensão deste por seus telespectadores, sem sequer ser garantida por um alto grau de escolaridade.

Presumir a audiência para a construção de tais conteúdos é considerar uma ferramenta que se apresenta duplamente imprecisa: a audiência não pode ser padronizada, esperando que ela se comporte de uma única forma; e ainda que a audiência fosse um todo uniforme e os telejornais soubessem disso, os conteúdos não seriam elaborados de acordo com as facilidades e dificuldades de compreensão desse grupo (“porque é a partir do código que o receptor compreende a mensagem”)

³⁹ Página 42.

⁴⁰ Página 41.

⁴¹ Página 83.

(JAKOBSON, 2001, p. 23), mas de acordo com as regras da estrutura burocrática, cujo fator principal não é a compreensão do conteúdo, mas políticas editoriais, patrocinadores e empresários. E assim como foi diagnosticado neste estudo, Defleur (1993, p. 205) mostra que o método de audiência, por mais descritivo que seja, não é capaz de desenhar a realidade do panorama entre veículo de comunicação e receptores de conteúdos midiáticos porque:

[...] comparações do comportamento de diferentes tipos de pessoas diante dos veículos de comunicação relevaram que integrantes da audiência, dentro de categorias sociais nítidas, **tinham probabilidade de escolher conteúdo diferente da mídia, interpretar a mensagem de maneira diferente das de outras categorias, recordar as mensagens seletivamente, e agir bastante diversamente em consequência da exposição à mensagem** (DEFLEUR, p. 205, grifo nosso).

Ainda sobre formatos, as políticas editoriais também ditam o tempo de duração das matérias. E a rapidez foi uma das principais queixas das telespectadoras entrevistadas em relação à compreensão das informações. Fazendo uma análise de duração / minuto⁴² das edições trabalhadas por esta pesquisa (no total são seis edições / uma semana de telejornal), é possível identificar que cada edição do Jornal Nacional tem, em média, 25 minutos de duração⁴³, para tratar de uma média de 12 assuntos por edição. Isso significa que a média de duração entre uma matéria e outra é de 2,8 minutos: “Não entendi essa matéria sobre a pedofilia por ser muito rápida”, disse a participante com nível de escolaridade superior (*I.I*).

Algumas informações são ainda mais rápidas. Foi o caso da breve notícia da editoria de Economia (Edição de quinta-feira), que informava sobre a queda da taxa de desemprego no Brasil. Embora o assunto seja de relevância nacional, a informação foi transmitida em 23 segundos, com a ajuda de um infográfico, como pode ser observado na figura abaixo:

⁴² Duração de cada edição disponível na tabela (Página 83)

⁴³ Essa média foi realizada com base na duração das edições completas disponíveis para assinantes no *Portal da Rede Globo*. Tais vídeos passaram por pequenas modificações por conter imagens não permitidas para internet. Disponíveis em: < <http://g1.globo.com/jornal-nacional/videos/t/para-assinantes/v/jornal-nacional-edicao-de-segunda-feira-18112013/2963844/>>. Último acesso em Janeiro, 2014.



Figura 9: Infográfico utilizado pelo *Jornal Nacional* durante a informação sobre a queda da taxa de desemprego no Brasil.

Ao pedir que expusesse a interpretação que fazia da informação acima, a participante 1.2 respondeu: “Uai, Mayara, eu acho que essa taxa fez foi cair, não foi? Acho que foi”. Já a participante 1.1 disse: “Não interpretei nada. Foi muito rápido”. O mesmo aconteceu em outras entrevistas, sobre outras matérias: “Não entendi. Pra mim foi muito rápido e faltaram informações primárias” (Participante 2.2).

“É preciso construir um sistema básico para a aprendizagem, a identificação, a criação e a compreensão de mensagens visuais que sejam acessíveis a todas as pessoas, e não apenas àquelas que sejam treinadas”, diz Dondis, 1997, p.3. Mas por meio de um o alfabetismo visual (Ibid., p. 16), o telejornalismo busca criar um entendimento universalizante. Isso traz a falsa ideia de compreensão e entendimento automática entre o produto imagético e quem o assiste; ao passo que o alfabetismo verbal é esquecido, em decorrência dessa confiança à característica universalizante do alfabetismo visual.

Embora o processo imagético seja sim um processo de comunicação, não basta olhar para entender, é preciso compreender do que se está falando, porque como Temer (2010, p. 120) lembra:

[...] embora os telejornais ainda sejam acompanhados pelas famílias, em uma recepção que é marcadamente familiar, ver o telejornal não envolve uma atenção marcadamente direcionada às imagens como ocorria anteriormente. Para uma parte significativa dos receptores [...] a recepção doméstica da televisão funciona como um pano de fundo, um som que está ligado enquanto se faz outra coisa.

Esse comportamento descrito por acima por Temer (2011) foi típico durante a apresentação do Jornal Nacional em ambas as famílias participantes. Por vezes um membro levantava do sofá e ia brigar com o cachorro, outra participante parava de olhar para a televisão e utilizava o *smartphone*. Tais comportamentos permitem uma visão crítica sobre os assuntos que de fato interessam o telespectador ou merecem a atenção.

5.5 O telejornalismo como instrumento da formação do sentimento de pertença

Em contrapartida aos resultados descritos anteriormente, que contribuíram para a ideia de um telejornalismo que não possibilita um rompimento com a lógica hegemônica da TV (SODRÉ, 2012), a pesquisa de recepção evidenciou que ainda existe uma necessidade por parte do telespectador de construção e fortalecimento da cidadania e do que chamamos por meio dela de sentimento de pertença⁴⁴ “porque é evidente que esse tipo de sociedade sofre de uma falta de adesão por parte dos cidadãos ao conjunto da comunidade” (CORTINA, 2005, p. 18).

E embora tal sentimento ainda não seja suficiente para que ações contra-hegemônicas sejam tomadas, modificando não só a forma de pensar do telespectador, mas de agir criticamente, o telejornalismo é uma das fontes essenciais da construção e evolução desse processo social de identificação, “porque sem essa adesão é impossível responder conjuntamente aos desafios que se apresentam a todos” (Ibid., p. 18).

Esse sentimento de pertencer à determinada comunidade (sentimento de nacionalismo) fica claro em algumas respostas durante as entrevistas. Na matéria da prisão dos 25 pedófilos (Editoria de Segurança)⁴⁵, por exemplo, a participante 1.2 revelou: “Eles foram presos em 11 Estados diferentes, né? Aí eu fiquei olhando para ver se o *meu* Estado estava lá, se tinha envolvidos. E infelizmente tinha. Eu não queria que tivesse no *meu* Estado, mas tinha”.

⁴⁴ Página 18.

⁴⁵ Página 83.

Em outras respostas sobre a possibilidade de discutir aqueles assuntos tratados com amigos de trabalho, parentes ou vizinhos, ouvimos: “Discutiria sim, porque é um assunto muito importante para o meu país” (Participante 2.2 sobre a matéria das punições aos planos de saúde – Editoria de Saúde) ou “Com certeza, principalmente com os pais dos meninos lá da escola” (Participante 1.2 sobre a matéria da prisão dos pedófilos). É o “*reconhecimento* da sociedade por seus membros e consequentemente *adesão* por parte destes aos projetos comuns, que compõem esse conceito de cidadania” (CORTINA, 2005, p. 21).

E pelas respostas tratadas acima, observa-se que esse sentimento gerado pelo telejornalismo é nascido nos telespectadores com alto ou baixo grau de escolaridade. Nesse momento, eles se tornam semelhantes, ou “brasileiros”, ou “goianos”. As pessoas estabelecem vínculos sociais com membros de determinados grupos (mais escolarizados, menos escolarizados, mais ricos ou mais pobres), providenciando uma identidade pessoal, mas integram um grupo macro que possuem mesma identidade nacional, partilhando dos mesmos direitos e deveres: “O cara fez coisa errada, tem que ser preso, tem que continuar preso sim!”, lembrou a participante (2.1) durante a entrevista sobre a cassação do mandato de José Genuíno (Editoria de Política)⁴⁶.

Sem dúvida que os projetos político-pedagógicos das escolas incluem a formação da cidadania no ator social, como foi apresentado no referencial teórico do capítulo dois⁴⁷. Este é um objetivo bastante evidente na prática educativa escolar: a escola tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para a *cidadania* e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, LDB, 1996). Mas desenvolver a cidadania apenas por este ângulo é isolar as outras formas de fortalecimento do conceito, porque cidadania não é só uma síntese de justiça e democracia, mas de pertencimento; é o resultado de uma prática, e essa prática pode ser adquirida não só na escolarização, mas na aquisição de um processo informal (família, amigos, meios de comunicação, ambiente social): “porque aprendemos a ser cidadãos, como aprendemos tantas outras coisas, mas não pela repetição da lei de outros e pelo castigo, e sim chegando a sermos mais profundamente nós mesmos” (CORTINA, 2005, p. 30).

As análises dos dados fortaleceram a ideia de que o jornalismo tem espaço na identificação compartilhada, já que a maioria das informações essenciais para uma vida

⁴⁶ Tabela da Divisão das Editorias (Página 83)

⁴⁷ Página. 32

em sociedade chega de forma mediada, e não direta. São membros isolados, em suas casas, mas ligados por um sentimento de pertença cultural, transmitido pelo interesse público do conteúdo jornalístico. Porque “a mídia é uma experiência individual de recepção de conteúdos, mas é também um espaço de intervenção cultural e confronto político” (TEMER, 2011, p. 12). E a televisão, “como meio século de presença entre nós”, diz Baccega (2000, p. 95), compartilha com a escola e família o processo educacional, tendo-se tornado importante agente de formação.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ação comunicacional é uma ação entre o sujeito e objeto, como todos os tipos de relações. Mas é também um entrelaçamento de espíritos, de consciências. A receptividade do discurso da comunicação, por sua vez, não é uma parte isolada nesse processo, mas o processo em si. A recepção do produto comunicacional é a própria metalinguagem da recepção. Não há comunicação sem recepção.

Partindo desse entendimento, e daquele que confirma a prática jornalística como prática de comunicação, a presente pesquisa buscou analisar as interferências que participam do processo de recepção. Há limitações dos telespectadores em compreender as notícias do telejornal, e limitações do telejornal em se fazer compreendido. Sob o prisma do receptor, a hipótese que se levantou foi a da influência do seu nível de escolaridade para a interpretação do conteúdo do telejornal.

Pelos resultados obtidos e analisados nesta pesquisa, o telejornalismo por vezes funciona como ferramenta de construção da cidadania, uma vez que compartilha a sociedade com ela própria por meio de seus conteúdos. Informar é levar o telespectador a um nível de compreensão suficiente para o cidadão ter a possibilidade de inserção no mundo. Sem esse sentimento de inserção é impossível ser cidadão. Portanto, o sentimento de cidadania está diretamente relacionado ao sentimento de pertencimento, extrapolando a ideia de que cidadania é apenas a prática de direitos e deveres. Mais que isso, ser cidadão é tomar-se não apenas de garantias legais, mas garantir-se de um sentimento de identificação local e cultura. Mas é preciso cautela: os veículos de comunicação de massa fazem parte de um ciclo atual de globalização nocivo a esse sentimento, haja vista sua manifestação tão generalizada, cujas fronteiras comportam-se cada vez com mais fragilidade e flexibilidade.

A formação do cidadão é um dos principais objetivos da educação escolar, ao lado do desenvolvimento do processo individual de aprendizagem e da aquisição de conhecimentos sistematizados. E esse conjunto de finalidades foi erguido com influencia determinante no processo de recepção dos conteúdos do telejornal. Entretanto, os resultados mostraram que o campo da aprendizagem social, inerente à vida humana, se destacou significativamente, e que a influencia da escolaridade no processo receptivo é relativa.

A aprendizagem social remete a um campo de particularidades e coletividades. Durante a construção de sentidos, o receptor utiliza mais seus conhecimentos adquiridos informalmente (processo educativo informal), cultura e sua consciência do que os conhecimentos sistematizados e o amadurecimento intelectual que processo de ensino-aprendizagem disponibiliza durante a vida escolar.

Em contrapartida, pensar que o processo de recepção de conteúdo jornalístico não é influenciado pelo nível de escolaridade do receptor é romper com a importância do processo de ensino-aprendizagem desse receptor e da própria escola enquanto instituição social. Não se propõe, portanto, um rompimento com a influência do nível de escolaridade, mas a percepção de que as experiências vividas, nível de consciência e processo educativo informal são altamente significativos.

Ainda de acordo com a análise dos dados, a escolaridade em si também não foi capaz de fazer com que os telespectadores fossem capazes de romper com a lógica hegemônica da TV, de gerar pensamentos e comportamentos críticos diante dos conteúdos transmitidos. Durante as entrevistas, a maioria das participantes (alto ou baixo grau de escolaridade) interpretou que as reportagens não eram motivos suficientes para que mudassem algo em seu comportamento ou vida social.

Por isso, a presunção da audiência é ineficaz para garantir que os conteúdos sejam compreendidos da maneira que se espera de determinado público, porque as particularidades do receptor dominam o processo de recepção, não sendo possível presumir uma padronização entre os telespectadores. Propõe-se o entendimento de que é preciso que o telejornal dê espaço às ferramentas naturais concebidas no processo de aprendizagem social.

Porque a riqueza do nível interpretativo está na possibilidade de não dizer o que é correto ou errado, mas no acúmulo das interpretações formuladas em conhecimento que são colocados em prática, por meio de um pensamento mais intuitivo do que analítico. Colocar em prática, ou seja, modificar o comportamento social é participar de um processo comunicativo eficiente. É por isso que mesmo sem compreender as informações do telejornal em sua totalidade, as pessoas continuam o assistindo e incorporando suas interpretações em suas próprias vidas, lembrando que a própria epistemologia da compreensão abre espaço para diferentes formas de compreensão dos discursos, e entender o processo de recepção é respeitar essa sua complexidade.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALSINA, Miguel Rodrigo. **A construção da notícia**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARAÚJO; PEIXOTO. **Tecnologia e Educação**: algumas considerações sobre o discurso pedagógico contemporâneo. Educação & Sociedade. Campinas: Vol. 33, n. 118, p. 253-268, 2012.
- AVELINE, Carlos Cardoso. **A informação solidária**: a comunicação social como prática de uma nova ética. Blumenau, SC: Edifurb, 2001.
- AZEVEDO, Murillo Nunes. **A reconstrução humana**: o outro lado da comunicação de massas. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1971.
- BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação/Educação: Aproximações. In: **A TV aos 50**: criticando a televisão brasileira no seu cinquentenário. HAMBURGER; BUCCI. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico**: o que é, como se faz. 25 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 3 ed. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BARBERO, J. M. Globalização comunicacional e transformação cultura. In: MORAIS, Denis de. **Por uma outra comunicação**: mídia, mundialização, cultura e poder. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2005.
- _____; REY, German. **Os exercícios do ver**: hegemonia audiovisual e ficção televisiva. São Paulo: SENAC São Paulo, 2001.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BAUMAN, Zygmunt. **Globalização**: as consequências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1999.
- BELTRÃO, Luiz; QUIRINO, Newton de Oliveira. **Subsídios para uma teoria da comunicação de massa**. 2 ed. São Paulo: Summus, 1986.
- BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral II**. 2. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2006.
- BERLO, David K. **O processo da comunicação**: introdução e a prática. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

BIELSCHOWSKY, Ricardo. **Pensamento Econômico Brasileiro**: o ciclo ideológico do desenvolvimentismo. 2 ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 1995.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos sobre educação**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. **Sobre a Televisão**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997 B.

_____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S.A, 1989.

_____. **Questões de Sociologia**. Lisboa: Fim do Século, 2003.

_____; LOYOLA, Maria Andréa. **Pierre Bourdieu entrevistado por Maria Andréa Loyola**. Rio de Janeiro: Editora.UERJ, 2002.

BORDENAVE, Juan E. D. **Alem dos meios e mensagens**: introdução a comunicação como processo, tecnologia, sistema e ciência 9 Petrópolis, RJ : Vozes, 2001

BOUGNOUX, Daniel. **Introdução às ciências da informação e da comunicação** São Paulo: Edusc, 1998.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo. Brasiliense, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 53/2006 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2007.

_____, **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Ministério da Educação. Legislação Federal. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em 09 de janeiro 2012.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília: 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 18 de maio, 2013.

BRUNER, Jerome. **O processo da educação**. São Paulo: Edição Nacional, 1978.

_____. **Uma nova teoria da aprendizagem**. Rio de Janeiro: Bloch, 1969.

CAPARELLI, Sérgio. **Comunicação de massa sem massa**. 4. São Paulo: Summus, 1986.

_____; LIMA, Venício Artur de. **Comunicação e televisão**: desafios da pós-globalização. São Paulo: Hacker, 2004.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca. Podem a ética e cidadania serem ensinadas? In: CARVALHO (Org). **Educação, Cidadania e Direitos Humanos**. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

CARUSO, Marcelo; DUSSEL, Inês. **A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar**. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2003.

CASTELLS, Manuel; GERHARDT, Klauss B.; MAJER, Roneide V. **Fim de milênio**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CHARLE, Christophe. França e Alemanha: duas políticas de nacionalidade. In: BOURDIEU; MICELI. **Líber 1**. São Paulo: EDUSP, 1997.

COHN, Gabriel. **Sociologia da comunicação teoria e ideologia**. São Paulo: Pioneira, 1973.

CORTINA, Adela. **Cidadãos do mundo: Para uma Teoria da Cidadania**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

COUTINHO, Iluska. Telejornalismo como serviço público no Brasil: reflexões sobre o exercício do direito à comunicação no Jornal Nacional/TV Globo. In: VIZEU, Alfredo; PORCELLO, Flávio; COUTINHO, Iluska (orgs). **40 anos de Telejornalismo em Rede Nacional**. Belo Horizonte: Insular, 2009.

DEFLEUR; BALL-ROKEACH. **Teorias da Comunicação de Massa**. 5 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

DONDIS, D. A. **Sintaxe da linguagem visual**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

DUARTE; BARROS (Orgs). **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2010

DURKHEIM, Émile. **A educação moral**. Petrópolis: Vozes, 2008.

ESPADA, João Carlos. **Direitos sociais de cidadania**. São Paulo: Massao Ohno, 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 46 ed. São Paulo. Cortez, 2005.

_____. **Extensão ou comunicação**. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____; TORRES, Carlos Alberto. **Dialogo com Paulo Freire**. 3 ed. São Paulo: Edições. Loyola, 2003.

_____; BETTO, Frei. **Essa escola chamada vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho**. 3ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1986.

GENTILLI, Victor. **Democracia de Massas**: jornalismo e cidadania: estudos sobre as sociedades contemporâneas e o direito dos cidadãos à informação. 1 ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2005.

GEUSS, R. **Teoria crítica Habermas e a Escola de Frankfurt**. Campinas, SP : Papirus, 1988

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**. 11 ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

GOLDMANN, Lucien. **Crítica e dogmatismo na cultura moderna**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1973 A.

_____. **Dialéctica e ciências humanas II**. Lisboa: Presença, 1973 B.

GÓMEZ, Orozco. **O telespectador frente à televisão**: uma exploração do processo de recepção televisiva. *Communicare*. São Paulo, v. 5, n. 1, 2005, p. 27-42.

GUARESCHI, Pedrinho A. Os processadores da informação: A influencia dos comentaristas sobre a formação pública. In: GUARESCHI. **Os construtores da informação**: meios de comunicação, ideologia e ética. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____; LAZZAROTTO, Romanzini. **Comunicação e Controle Social**. Petrópolis: Vozes, 1991.

GUERRA, J. L. Objetividade Jornalística: a definição de seus críticos. In: GERRA; MARINHO (Org.). **Circunavegação**: Temas em Comunicação e Cultura Contemporâneas. Salvador: Independente, 1997.

HABERMAS, Jürgen. **Direito e democracia**: entre facticidade e validade. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997A.

_____. Entrevista com J. Habermas: união sem valores. In: BOURDIEU; MICELI. **Líber 1**. São Paulo: EDUSP, 1997 B.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **O aparecimento da escola moderna**: uma história ilustrada. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HORKHEIMER, Max. **Teoria crítica**: uma documentação. 1 ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

IANNI, Octavio. **A sociedade global**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. 18 ed. São Paulo: Cultrix, 2001.

KAPLUN, Mario. **O comunicador popular**. Tradução coletiva realizada pelo Coletivo de Comunicadores Populares, 1996. Disponível em: <
<http://comunicadorespopulares.org/2009/04/mario-kaplun-traduzido-pelo-coletivo/>>.
Acesso em 09 de maio de 2013.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia**: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. Bauru: EDUSC, 2001.

KÜNSCH, Dimas. **Compreendo ergo sum**: epistemologia complexo-compreensiva e reportagem jornalística. *Communicare*. Vol. 5. nº 1, p. 43-54, 2005.

_____; MARTINO, Luis Mauro Sá (Orgs). **Comunicação, jornalismo e compreensão**. São Paulo: Plêiade, 2010.

LAGE, Nilson. **Estrutura da notícia**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2006.

LAKATOS, E.M; MARCONI, M. A. **Técnicas de Pesquisa**. 1ª ed. São Paulo. Editora Atlas, 1986.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2001

_____; OLIVEIRA; TOSCHI. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Venício Artur de. **Comunicação e cultura as idéias de Paulo Freire**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, Classe Social e Status**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MARTINO, Luís Mauro Sá. **Mídia e poder simbólico** São Paulo: Paulus, 2003

MATTELART, Armand. **A globalização da comunicação**. Bauru: EDUSC, 2000.

MATTOS, Sergio. **Historia da televisão brasileira**: uma visão econômica, social e política. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. A evolução histórica da televisão brasileira. In: VIZEU, Alfredo; PORCELLO, Flávio; COUTINHO, Iluska (orgs). **60 anos de Telejornalismo no Brasil**: história, análise e crítica. Florianópolis: Insular, 2010.

MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. São Paulo: Cultrix, 1964.

MCQUAIL, Denis. **Teoria da comunicação de massas**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação e Bolsas, 2003.

MELO, José Marques de. (Org). **Comunicação e classes subalternas**. São Paulo: Cortez, 1980.

_____. **Jornalismo, Forma e Conteúdo**. São Caetano do Sul: Difusão, 2009.

_____. **Jornalismo opinativo**: gêneros opinativos no jornalismo brasileiro 3.ed. Campos do Jordão, São Paulo: Mantiqueira, 2003.

MENDONÇA, Alice Maria Ferreira. **A problemática do insucesso escolar**: a escolaridade obrigatória no arquipélago da Madeira em finais do século XX (1994-2000). 2006. 583f. Tese (Doutorado em Sociologia da Educação) – Universidade da Madeira. Funchal, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde 3. ed. Rio de Janeiro: ABRASCO, 1992.

MORAIS, Denis. A dialética das mídias globais. In: MORAIS (org). **Globalização, mídia e cultura contemporânea**. Campo Grande: Letra Livre, 1997.

MORIN, Edgar. **O método 5**. A humanidade da humanidade: a identidade humana. Porto Alegre: Sulina, 2002.

_____. **O Método 4**. As ideias: habitat, vida, costumes, organização. Porto Alegre: Sulina, 2005.

_____. **O método 3**. O conhecimento do conhecimento. Sintra: Europa-América, 1997.

_____. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

NOBLAT, Ricardo. **A arte de fazer um jornal diário**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2007.

OLIVEIRA, Sheila Elias de. **Cidadania**: História e Política de uma Palavra. Campinas: Pontes Editores, RG Editores, 2006.

PATERNOSTRO, Vera Íris. **O texto na TV**: manual de telejornalismo. 2.ed. Rio de Janeiro: Campus, 2006.

PIN, Emile. **As classes sociais**. São Paulo: Duas Cidades, 1964.

REIS, Elisa. **Cidadania**: história, teoria e utopia. In: PANDOLFI. **Cidadania, justiça e violência**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1999.

REVISTA DE JORNALISMO ESPM. São Paulo: Janeiro, Fevereiro, Março, 2014. Trimestral.

REZENDE, Guilherme Jorge. 60 anos de jornalismo na TV brasileira: percalços e conquistas. In: VIZEU, Alfredo; PORCELLO, Flávio; COUTINHO, Iluska (orgs). **60 anos de Telejornalismo no Brasil: história, análise e crítica**. Florianópolis: Insular, 2010.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 35 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade Entre os Homens**: Discurso sobre as Ciências e as Artes. São Paulo: Nova Cultural, 1997.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação e pesquisa**: projetos para mestrado e doutorado. São Paulo. Hacker, 2001.

SAUVY, Alfred. **A opinião pública**. 2 ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1966.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: LDB, trajetórias, limites e perspectivas. Campinas, São Paulo: Autores associados, 2011.

_____. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. 2ª ed. Campinas, São Paulo. Autores associados, 2008.

_____. **Escola e Democracia**. 39. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2007.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 9. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005

SCHLEIERMACHER; BRAIDA. **Hermenêutica**: arte e técnica da interpretação. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SILVA, Magno Medeiros. Educação face à mídia: interacionismo e mediações. In: **Comunicação & Informação**. Goiânia, GO: Faculdade de Comunicação e Biblioteconomia - UFG, 1998. Semestral. ISSN 1415-5842

SILVA, Carlos Eduardo Lins da. **Muito além do Jardim Botânico: um estudo sobre a audiência do Jornal Nacional da Globo entre trabalhadores**. São Paulo. Summus, 1985.

SODRÉ, Muniz. **O monopólio da fala**: função e linguagem da televisão no Brasil. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.

_____. **Reinventando a cultura**: a comunicação e seus produtos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____. **Antropológica do espelho**: uma teoria da comunicação linear e em rede. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____; PAIVA, Raquel. **O império do grotesco**. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

SOUSA, Mayara Calácio de. **Do jornalismo à educação**: a informação jornalística como parte do processo educativo informal. 2010. 58f. Monografia (Graduação em Comunicação Social) – Faculdade de Comunicação e Biblioteconomia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

SOUSA, Mauro Wilton. **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo: USP, 2002.

STUMPF, Ida Regina C. **Pesquisa bibliográfica**. In: DUARTE; BARROS (Orgs). Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

TARDE, Gabriel de. **A opinião e as massas**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

TELLES, Vera da Silva. **Direitos sociais: afinal do que se trata?** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006.

TEMER, A.C.R.P. Os telejornais da Rede Globo e a Posse Presidencial: a negação do conflito e a espetacularização como estratégia discursiva. In: iTEMER, A.C.R.P (Org). **Mídia, Cidadania e Poder**. Goiânia: FACOMB/FUNAPE, 2011.

_____. A mistura dos gêneros e o futuro do telejornal. In: VIZEU, Alfredo; PORCELLO, Flávio; COUTINHO, Iluska (orgs). **60 anos de Telejornalismo no Brasil**: história, análise e crítica. Florianópolis: Insular, 2010.

_____; NERY, Vanda Cunha Albieri. **Para entender as teorias da comunicação**. Uberlândia: Aspectus, 2004

THOMPSON, John B. **A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

TONDATO, Márcia Perencin. **A recepção da programação de televisão**: retrato da realidade x negociação de sentido. Comunicare. Vol. 5. nº 1, p. 145-158, 2005.

TORRES, Rosa María. **Que (e como) é necessário aprender?** 5ª ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2003.

TRAQUINA, Nelson. **O estudo do jornalismo no século XX**. Rio Grande do Sul: Editora Unisinos, 2001.

TUZZO, Simone Antoniacci. **Deslumbramento Coletivo**: Opinião Pública, Mídia e Universidade. São Paulo: Annablume, 2005.

WOLF, Mauro. **Teoria das comunicações de massa**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VASCONCELLOS, Celso dos. S. **Planejamento:** projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 12ª ed. São Paulo: Libertad, 2004.

VYGOTSKY, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LEONTIEV; LURIA; VYGOTSKY. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 10ª ed. São Paulo: Ícone, 2006.

VIZEU, Alfredo. **O lado oculto do telejornalismo.** Florianópolis: Calandra, 2005.

ANEXOS

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIABERTA:
AMOSTRAGEM: JORNAL NACIONAL
EDIÇÃO:
EDITORIA:
MATÉRIA:

PERGUNTAS:

- 1. Como você interpreta essa reportagem / matéria?**
(Citar a notícia escolhida⁴⁸)
- 2. Para você, o que faltou na reportagem / matéria para que você conseguisse interpretar, compreender do que ela trata?**
(Em caso de a resposta anterior ter sido que não compreendeu nada ou muito pouco)
- 3. O que te chama atenção nela (tema, assunto, visual)?**
- 4. Você conseguiria explicar essa reportagem / matéria para quem não a viu?**
- 5. De agora pra frente, depois de tomar conhecimento desse assunto vendo a reportagem / matéria, você vai mudar alguma coisa no seu comportamento?**
Tomar uma nova atitude?
- 6. Existe a possibilidade de você discutir esse assunto com seus amigos?**

⁴⁸ Vide Tabela da divisão das matérias escolhidas de acordo com as editorias (Página 83).