

Samir Mustapha Ghaziri

ENTRE O LER E O ASSISTIR:

experiências de leitura de textos em movimento do
telejornalismo *news* na escola

Marília

2012

Samir Mustapha Ghaziri

ENTRE O LER E O ASSISTIR:

experiências de leitura de textos em movimento do
telejornalismo *news* na escola

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Marília, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira

Linha de Pesquisa: Abordagens Pedagógicas do Ensino de Linguagens

Orientação: Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena

MARÍLIA

2012

Ghaziri, Samir Mustapha

G411e Entre o ler e o assistir: experiências de leitura de textos em movimento do telejornalismo news na escola / Samir Mustapha Ghaziri. – Marília, 2012.
273 f. ; 30 cm.

Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2012.

Bibliografia: f. 252-261

Orientador: Dagoberto Buim Arena.

1. Leitura. 2. Educação. 3. Pesquisa-ação. 4. Sites da Web - Desenvolvimento. I. Autor. II. Título.

CDD 371.3

Samir Mustapha Ghaziri

ENTRE O LER E O ASSISTIR:

experiências de leitura de textos em movimento do telejornalismo *news* na escola

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Marília, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena (UNESP/Marília)

Prof^a. Dr^a. Stela Miller (UNESP/Marília)

Prof^a. Dr^a. Raquel Lazzari Leite Barbosa (UNESP/Assis)

Prof^a. Dr^a. Isabel Cristina Alves da Silva Frade (UFMG/Belo Horizonte)

Prof^a. Dr^a. Lázara Nanci de Barros Amâncio (UFMT/Rondonópolis)

Marília, ___/___/___

Para Mustapha e Leila, uai.

Agradecimentos

Ao amigo e orientador Professor **Dagoberto Buim Arena**, pela generosidade e liberdade concedida para realização do trabalho. Impossível contabilizar todos os ensinamentos, não só para pesquisa, mas, principalmente, sobre a vida.

À Professora **Raquel Lazzari Leite Barbosa**, presente desde o ingresso no mestrado, de alegria e sorriso inconfundíveis, orientou, sempre prontamente, passos nesta e noutras caminhadas. À Professora **Stela Miller**, pela disponibilidade em ensinar e pelo exemplo de professora. Foram muitas as contribuições no mestrado e no doutorado, sempre transmitidas com doçura e erudição incomparáveis.

Ao amigo e Professor **Juvenal Zanchetta Júnior**, interlocutor fundamental na elaboração de meus trabalhos de pós-graduação. Conhece como poucos e escreve como raros sobre a intrincada relação entre mídia e escola.

Aos funcionários da Seção de Pós-graduação em Educação da UNESP/Marília, em especial, ao **Paulo** e a **Caroline**. Aos estudantes participantes da pesquisa, sempre dispostos em participar, ainda que lhes faltasse tempo, pois cumprem a dupla e difícil jornada de estudar e trabalhar.

Ao amigo **Walter Eduardo Ferreira**, parceiro de todas as horas e estudioso de muitas ciências. Enfrentou inúmeras adversidades, mas sem perder a alegria e a candura da infância. Ao amigo **Renan Saab Rodrigues Manaia**, parceiro em Assis, Birigui e Paris, dono de frases memoráveis, sobre as quais muito refletimos e rimos durante a graduação, em História, na UNESP/Assis.

Ao amigo **Paulo Chagas Portes**, cuja robustez esconde uma rara sensibilidade, presente nos momentos mais difíceis e cruciais, dispensa convites e cerimônias, o que prova sua verdadeira amizade. Aos amigos **Jordane Barreto Garcia** e **Cristiane**, pela amizade sincera, pelos momentos de descontração e, sobretudo, pelo apoio ao longo desta e de outras trajetórias.

Ao amigo **Felipe Victor Lima**, pesquisador exemplar, referência em sua área de atuação, motivo de orgulho para os amigos. Ao amigo **Paulo Constantino**, parceiro em muitas jornadas, com o qual muito aprendi sobre música e cultura brasileira. Ao amigo

Sérgio Fabiano Annibal, pelas muitas conversas, debates, parcerias e alegrias. Ao amigo **Áuro Sakuraba**, pela década de amizade e paciência, pelas muitas conversas sobre livros e sobre a vida, na biblioteca da UNESP/Assis e nas incontáveis idas e vindas entre Assis e Marília.

Aos meus pais, **Mustapha A. R. Ghaziri** e **Leila H. Ghaziri**, por toda dedicação, carinho e apoio. Concederam-me a liberdade necessária, desde a infância, de pensamento e ação, para construir e divagar sobre um mundo que considero ideal. Aos meus irmãos, **Maria Leila Ghaziri** e **Ibrahim Ghaziri**, por participarem deste mesmo projeto, cuidando, apoiando e me incentivando.

Ao meu cunhado **Fouad H. Ouneissy** e minha cunhada **Camila Almeida**, por toda torcida, carinho e amizade. Aos meus sobrinhos, **Marianna F. Ouneissy**, **Hussein F. Ouneissy** e **Lara A. Ghaziri**, cada qual a partir de sua compreensão do processo, foram os principais e maiores incentivadores.

A minha tia **Mona M. Hawi**, também dedicada às questões da educação brasileira, no Departamento de Línguas Orientais da Universidade de São Paulo, por todo o apoio, por tudo o que me ensinou e por todas as leituras, desde os primeiros textos que escrevi, ainda em processo de alfabetização, até esta tese de doutorado.

Ao **Sr. Arioaldo Nóbrega dos Santos**, **D. Maria do Carmo N. Nóbrega**, **Rita de Cássia N. Nóbrega** e **Luís Fernando C. Bibanco**, por toda a amizade, acolhimento e dedicação. Foram imprescindíveis em cada etapa deste processo. Da mesma forma, **Sr. Bôdo Kantack** e **D. Francisca Dias Kantack**, também pelo acolhimento, carinho e pelos saberes da experiência que me passaram.

À **Raquel Maria N. Nóbrega**, cuja beleza e doçura do olhar – de olhos verdes oliva – e a sinceridade do sorriso me acolheram e me motivaram no dia a dia do processo de pesquisar e de viver.

Por fim, ao **Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq** – pelo financiamento da pesquisa, que me permitiu dedicação integral ao trabalho.

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo estudar práticas de leitura de textos em movimento do telejornalismo *news* na escola. Sua estrutura se divide em duas partes, nas quais se esboçam o contexto da pesquisa, arcabouço teórico e metodológico, assim como análise de dados resultantes de pesquisa empírica. Nesse sentido, cabe dizer que o telejornal *news* é um modelo de informativo ainda recente no Brasil, sobretudo em transmissão de TV aberta. Sua linguagem é multimidiática, em que se mesclam discursos orais, escritos e imagéticos. Neste estudo, o foco esteve voltado para os textos escritos, que circulam ao pé da tela dessas emissões, na forma de circuito e incessantemente, durante toda a programação. A emissora selecionada para o estudo foi a Record *News*, justamente porque é a única do gênero que transmite seu sinal em rede aberta. Os textos que apresenta, de margens moveáveis, são multitemáticos, sintéticos e objetivos. Para observar estudantes em situação de leitura desses textos, fora realizada pesquisa em escola pública paulista, desdobrada no expediente da pesquisa-ação, com estudantes de terceiro ano do ensino médio. Os estudantes assistiram ao telejornal a fim de debateram sobre suas impressões e atitudes diante da tela, atividade que lhes ofertou conhecimento sobre a estrutura do telejornalismo *news*, sobre modos de ler textos móveis e sobre modos de operar o pensamento para leitura ante as transformações tecnológicas do mundo atual. Os participantes, ao término das atividades, concluíram que os textos móveis do telejornalismo *news* são estratégia importante para o ensino de leitura, pois, em primeiro lugar, ensejam a leitura em outros suportes e, em segundo, são fonte de informação e porta de entrada para pesquisas e debates sobre assuntos do país e do mundo. Muitos desses assuntos, lidos e assistidos, conforme asseveram os estudantes, dificilmente, por outras vias, circulariam pela sala de aula.

Palavras-chave: Leitura – Textos em Movimento – Pesquisa-Ação.

Abstract

This work aims to study reading practices of television news subtitles in school. This television news structure is still recent in Brazil, especially in open transmission. His language is multimidiatic, where we note oral speech, written texts and images. In this work, the focus is the written texts, wich circulate in the template of this emissions, in circuit and whithout stopping. The main caracteristis of this texts are the variety of themes, the objectivity and conciseness. To observe students in reading situation of these texts, we did an action-research in a public schoo, with students from last year of high school. The students watched the television news, then debated about their impressions and attitudes towards the screen, an activity that offered them knowledge about the structure of the television news, about reading ways and thought operating modes. The studentes concluded that the subtitles are an important strategy for read teaching, because, firstly, they inspired reading in other media, and secondly, they are a source of information and input port for research and debate on issues of the country and the world. Many of these topics, read and watched, hardly, in other ways, circulate around the classroom.

Key-words: Reading – Subtitles – Action-Research.

Lista de Quadros, Imagens e Gráficos.

Quadros

Quadro 1 - Quadro sistematizado sobre a divisão dos estudos sobre leitura por áreas e focos	56
Quadro 2 - Quadro relativo ao numero de emissoras de televisão outorgadas por ano no Brasil, de 1956 a 1990	116

Imagens

Imagem 1 - Iconoscópio, olho eletrônico da televisão	100
Imagem 2 - Família norte-americana assiste televisão na sala de casa	103

Gráficos

Gráfico 1: Telejornais mais assistidos, por ordem de importância, pelos participantes da pesquisa	121
Gráfico 2 - Atividades de tempo livre mais praticadas pelos brasileiros	161
Gráfico 3 - Resultado referente à leitura de um livro inteiro	162
Gráfico 4 - Fatores que mais motivam os estudantes a ler um livro	163
Gráfico 5 – Como livros ou outros materiais chegam até os estudantes	163
Gráfico 6 - Materiais mais lidos cotidianamente pelos estudantes	165
Gráfico 7 - Frequência de leitura do brasileiro por suporte	170

Sumário

Parte 1 Metodologia e Base Teórica

Agradecimentos

Introdução	14
Capítulo 1 – Por que e como pesquisar leitura na tela da televisão?	20
1.1 Objetivos e Justificativa	20
1.2 Metodologia	26
1.3 Local e Participantes	31
1.4 Instrumentos	33
1.4.1 Questionários fechados	33
1.4.2 Entrevistas	35
1.4.3 Grupo Focal	39
1.5 Procedimentos de coleta	41
Capítulo 2 – Constituição do campo de pesquisa sobre leitura no Brasil	45
2.1 Primeiras pesquisas (1965 – 1979)	47
2.2 Expansão do campo (1980-1995)	50
2.3 Contexto atual (2000 – 2010)	58
Capítulo 3 – Panorama dos estudos midiáticos no Brasil	64
3.1 Função, Disfunção e Narcose	65
3.2 O meio, a mensagem e as extensões do humano	69
3.3 Indústria cultural, cultura de massa e criação padronizada	73
3.4 Apocalípticos, integrados e a televisão como serviço	78
3.5 Censura invisível, ocultar mostrando e a circulação circular da informação	81
3.6 Os meios, as mediações e a lógica dos usos	84
3.7 Profusão das telas, espetacularização do cotidiano e a transmissão de si	89

Capítulo 4 – Sobre televisão	96
4.1 Aspectos pré-históricos e históricos da televisão	96
4.2 Contexto televisivo brasileiro	107
4.2.1 Fase elitista (1950-1964)	109
4.2.2 Fase populista (1964-1975)	111
4.2.3 Fase do desenvolvimento tecnológico (1975-1985)	113
4.2.4 Fase da transição e expansão internacional (1985-1990)	115
4.3 Contexto telejornalístico brasileiro	118

Capítulo 5 – Telejornalismo, televisão, sociedade e escola	128
5.1 Escola brasileira e televisão	131
5.2 Telejornalismo, sociedade e escola	140

Parte 2

Análise de Dados

Capítulo 6 - Estatuto do aluno-leitor prestes a concluir um ciclo educacional obrigatório	152
--	------------

Capítulo 7 - Leitura de textos em movimento e telejornalismo <i>news</i> na escola: o que dizem e como procedem os estudantes?	180
---	------------

7.1 Caracterização dos textos móveis do telejornalismo <i>news</i>	182
7.2 Leitura de textos em movimento na escola	187
7.3 A leitura de textos móveis como prática cultural	208

Capítulo 8 - Perfis de leitores de textos em movimento	215
---	------------

8.1 Ler é compreender	217
8.2 O leitor de hoje precisa estar mais bem preparado que o de antigamente	218

8.3 Perfis de leitores de textos em movimento	222
8.3.1 Espectador-leitor indiciário	222
8.3.2 Espectador-leitor generalista	225
8.3.3 Espectador-leitor fugaz	229
Capítulo 9 - Texto e pensamento em movimento: operações mentais para leitura dos textos móveis do telejornalismo <i>news</i>	236
Conclusão	249
Referências	252
Anexos	262

Introdução

Cenas da vida na era da reprodutibilidade eletrônica: o dia 9 de novembro, para maior parte dos cidadãos comuns, não passa de um dia como outro qualquer. Contudo, nem todos o veem com a mesma naturalidade ou indiferença. Segundo Darnton (2009), para os alemães, a data é recheada de denso simbolismo histórico, muito longe de um dia como outro qualquer. Não sem razão, ela demarca a queda do Muro de Berlim, em 1989; o início da campanha aberta contra os judeus, a *Kristallnacht*, em 1938; o esmagamento do *putsch* de Hitler, em Munique, em 1923; bem como a abdicação do Kaiser Wilhem II, em 1918, fato que instaurou o regime republicano no país. E seu simbolismo não se esgota na história alemã, a Restauração Meiji, no Japão, ocorreu em 9 de novembro de 1867; e Napoleão desferiu golpe final contra os revolucionários franceses, em 1779, justamente, em 9 de novembro.

Não obstante a relevância de todos esses eventos, cabe indagar sobre a relação que possuem com o trabalho que ora apresentamos e com a pesquisa sobre leitura de um modo geral. Pois bem, os acontecimentos, por si, não apresentam relação direta; contudo, a data em que ocorreram, curiosamente, é a mesma em que, em 2009, a *Authors Guild* e a *Association of American Publishers* apresentaram, num tribunal de Nova York, um acordo que supostamente solucionaria a contenda judicial em que estavam envolvidos junto ao *Google*, em que alegavam violação de *copyright*, por parte da empresa, no processo de digitalização de livros de bibliotecas de pesquisa para disponibilização *online*.

Segundo Darnton (2009), apesar de pouco comentado, o evento, por vários meses, ocupou a atenção de uma grande quantidade de autores, bibliotecários, editores, pesquisadores e leitores. Afinal, a aparente simplicidade do problema, que não se reduz à questão dos direitos autorais, poderia determinar o futuro digital de todos os cidadãos do planeta. Para o estudioso, a preocupação possui razão importante porque o *Google* já digitalizou, até o presente momento (2011), ao menos 10 milhões de livros, fato que lhe unge de imenso poder, o qual beira o monopólio sobre o conhecimento e, ainda mais, cujos desdobramentos são incertos.

O *Google Books Search*, nome do instrumento de disponibilização e acesso aos livros na *web*, foi alvo de inúmeras representações e memorandos judiciais. Para muitos, inclusive para as associações anteriormente citadas, ele representa ameaça de monopólio ilimitado, bem como possibilidade de violação das normas norte-americanas de antitruste. A solução da disputa, é importante que se diga, não ocorreu na referida data; as partes envolvidas requisitaram prorrogação do processo. Para os pesquisadores da leitura, e não somente para eles, o fato importa porque o empreendimento tende a criar a maior biblioteca do mundo, cujos leitores poderão comprar o acesso a milhões de livros, bem como acessar outros tantos por intermédio de bibliotecas universitárias, que deverão pagar assinatura pelo direito de acesso a esses materiais a fim de disponibilizá-los para seus usuários.

Entretanto, apesar dos evidentes benefícios da ferramenta, inúmeros questionamentos põem as intenções do *Google* contra a parede. Afinal, não podemos perder de vista, que a intenção primária da empresa é comercial, de geração de lucro para seus acionistas e isso desperta preocupação em relação aos valores que serão cobrados pelo acesso aos livros. A empresa garante preços modestos, mas somente o tempo dirá se assim serão e se assim permanecerão. Ademais, para Darnton (2009), o domínio que o *Google* irá exercer sobre os livros poderá reforçar seu poder sobre outras categorias de informações.

O período é de indefinições, certo mesmo é que o jogo ainda não terminou; as cartas ainda estão na mesa e os dois lados possuem trunfos. Ao público leitor, deixado de fora do debate, tem cabido assistir à disputa na condição mínima de espectador. Aos pesquisadores da leitura, que no caso da presente tese, se situam no terreno da educação, a contenda interessa, porque afeta a circulação da informação e do conhecimento na escola, que, ao lado do objeto de estudo desta pesquisa, a leitura de textos móveis do telejornalismo *news*, nos arrancam da inércia das práticas tradicionais e repetíveis, tão presentes nas instituições de ensino.

Nesse contexto, conceitos de outrora, conforme Citelli (2000), como os de receptor passivo ou narcotizado, que serão tratados no corpo deste trabalho, esvaem-se de sentido diante dos novos sistemas de troca e disponibilização de informações, que tanto no caso do *Google Books* como no do telejornalismo *news*, ancoram-se no registro verbal, seja ele escrito ou oral. Afinal, se como diz Bucci (2000): falar de Brasil é falar de TV; acreditamos que falar da educação brasileira é falar da presença

dos veículos de comunicação no espaço da escola, mesmo que não diretamente, eles interferem em sua dinâmica e criam demandas tecnológicas, didáticas e políticas.

Dessa forma, a tese que apresentamos, pretende ser não somente um relatório teórico-prático sobre situações de leitura de textos em movimento na escola, porque, um pouco mais do que isso, ela deseja ser um convite ao debate, à reflexão e, se possível, à ação, em face das transformações que o século XXI impôs aos que ensinam o ato de ler, pesquisam-no, ou simplesmente o praticam. Cabe ainda registrar que a tese aqui defendida é diferente daquelas que tratam a leitura como prática arruinada, sobretudo entre os jovens, devido aos atrativos das tecnologias do mundo digital. Ao contrário, o esforço que aqui fazemos, e que muitos outros estudiosos se empenham em fazer, não se confunde com o dos arqueólogos, que estudam práticas socioculturais a partir de seus vestígios em ruínas. Para este trabalho, tratar de leitura na contemporaneidade é tratar de um ato em transformação, vivo, que acompanha o movimento da História; muito distante dos escombros de uma prática em ruínas.

Afinal, a escrita, desde sua origem suméria, cerca de 5.000 anos atrás, jamais perdeu sua importância, porque sempre se transformou. O presente estudo, nessa perspectiva, sobre a leitura de textos móveis do telejornalismo *news*, da emissora *Record News*, entende que é de suma relevância a inserção da educação nos processos complexos da comunicação da sociedade atual, bem como que o ensino de leitura deve levar em conta as transformações da escrita, produzidas pelas mídias, mas não só por elas, que se caracterizam como “entorno difuso de informações, linguagens e saberes, e descentrado com relação aos dois centros – escola e livro – que ainda organizam o sistema educativo vigente” (MARTIN-BARBERO & REY, 2001, p.59).

Dessa forma, tendo em vista um dos reptos mais complexos e sérios que se apresentam ao ensino de leitura no período atual, notadamente, a descentralização e diversificação de textos, suportes e métodos, o presente trabalho, dividido em duas partes, debate temas que, na primeira delas, se distribuem em cinco capítulos, dedicados aos aspectos metodológicos e a algumas das questões teóricas do estudo; na segunda parte, mais quatro capítulos, que se destinam à exposição e análise dos dados oriundos da pesquisa empírica. A coleta de dados foi desenvolvida em escola pública, com turma de terceiro ano do ensino médio, no município de Assis-SP.

Assim, no primeiro capítulo, apresentamos o expediente metodológico do estudo. A partir de título propositivo - *Por que e como pesquisar leitura na tela da televisão?* -, conduzimos o leitor por desde as motivações que originaram a pesquisa, passando pela justificativa, método, instrumentos, universo, até alcançarmos o *corpus* de dados oriundo da pesquisa empírica.

Feito isso, passamos a circunscrever teoricamente o objeto de estudo. Para tanto, traçamos dois panoramas, um atinente às pesquisas sobre leitura no Brasil, no período que se estende de 1965 a 2010; e outro acerca da trajetória dos estudos midiáticos, desde os funcionalistas às redes sociais e sistemas de *broadcast* (entenda-se por *broadcast* o sistema aberto, característico da Internet, de transmissão de informações). Os panoramas se desdobram nos capítulos dois e três. No quarto, a pesquisa volta-se para a materialidade que serve de suporte à textualidade estudada: a televisão. Nele, resgatamos a história do aparelho, temática que carece de estudos; bem como perpassamos os contextos televisivo e telejornalístico brasileiro. Ao final deste capítulo, tratamos da *Record News*, em que apresentamos elementos de sua história e programação.

No quinto capítulo, tratamos da imbricada relação entre televisão e escola, bem como entre telejornalismo, sociedade e escola, um debate de grande relevância e vitalidade no período atual, recorrente em rodas especializadas de discussão educacional, apesar de, como se vê no diálogo que estabelecemos com outras pesquisas, as salas de aula brasileiras preservarem práticas monológicas e reprodutivistas, incompatíveis com as experiências de aprendizado extra-didáticas dos alunos. Neste capítulo, tentamos melhor circunstanciar a temática desta tese, assim como expomos características da linguagem e figuração da *Record News*.

Já nos capítulos atinentes à análise de dados, apresentamos, no primeiro deles, o estatuto de leitor do aluno prestes a concluir um ciclo educacional obrigatório. Tendo como fontes entrevistas, questionários e discussões de grupo focal, chegamos a constatações relevantes, sobretudo para aqueles que entendem o ensino de leitura como processo contínuo, que não se encerra nas séries iniciais após o aprendizado do reconhecimento das letras. Dentre tais constatações, destaca-se, conforme discursam os estudantes, o fato de a certa altura da vida escolar, eles deixarem de ler o que lhes é sugerido em sala de aula, para ler apenas, realmente, o que lhes interessa, ou ainda, o que constitui para eles uma necessidade.

No segundo capítulo, tratamos da leitura de textos em movimento na escola, em que o esforço se volta para busca de respostas às questões teóricas e práticas que mobilizaram esta pesquisa, numa perspectiva em que o ato de ler textos móveis é tratado como prática cultural. Descrevemos as características dos textos em movimento, bem como expomos o modo com os estudantes os enfrentam. No terceiro capítulo, traçamos perfis de leitores de textos móveis do telejornalismo *news* e, no quarto e último capítulo, tratamos dos modos de operar o pensamento para leitura de textos móveis.

Capítulo 1

1. Por que e como pesquisar leitura na tela da televisão?

Embora simples, os questionamentos que dão título ao presente capítulo demarcam o esforço que aqui será feito, a saber, tentar demonstrar a relevância e o trajeto percorrido por este estudo. É importante registrar que esses questionamentos podem apontar desdobramentos diversos, uma vez que balizam o cotidiano vivido por pesquisadores das mais diferentes áreas, empenhados no planejamento, execução, análise e elaboração de atividades e material teórico que resultem num texto de pesquisa.

É importante ressaltar que a presente tese está dividida em duas partes, a primeira delas dedicada à apresentação dos constructos e aspectos metodológicos da pesquisa, bem como aos alicerces teóricos. O escopo metodológico é apresentado neste capítulo, e o teórico nos quatro consecutivos. A base teórica possui como matéria: a) o estudo da composição do campo de pesquisa sobre leitura no Brasil; b) a elaboração de um esboço de panorama dos estudos midiáticos no país; c) aspectos históricos da televisão e da constituição do cenário televisivo brasileiro; d) o entrelaçamento entre telejornalismo, sociedade e escola. Já o quadro metodológico, exposto nas linhas que seguem, possui como elementos constitutivos: a) objetivos e justificativa; b) metodologia de pesquisa; c) local e participantes; d) instrumentos; e) questionários fechados; f) entrevistas; g) grupo focal; h) procedimentos de coleta.

1.1 Objetivos e Justificativa

Iniciar um estudo em nível acadêmico, seja ele de mestrado ou doutorado, significa estabelecer um compromisso diário, sem faltas, abonos ou licenças. Um cotidiano de fôlego, de dedicação e engajamento. Uma empreitada que demanda

planejamento, porque, para alcançar metas e objetivos previstos, é necessário desenvolver ações ordenadas, com objetivos claros e bem fundamentados.

No ramo das Ciências Humanas, e mais particularmente no da Educação, o cotidiano de pesquisa costuma ser de enfrentamentos. A pesquisa não se desenvolve num ambiente circunscrito a quatro paredes, confortável e livre de qualquer intempérie. Afinal, uma parcela considerável das pesquisas ocorre em escolas ou noutros espaços relacionados, que exigem do pesquisador um enfrentamento cara a cara com problemas de nosso ensino. Em outras palavras, exigem do pesquisador um mergulho nas searas em que os problemas da educação brasileira se manifestam. Assim, parafraseando Le Goff (2001), o pesquisador das humanidades, quando em ação, age como um ser carnívoro faminto, com a distinção de: “Onde fareja carne humana, sabe que ali está sua caça” (LE GOFF, 2001, p. 20). E não se trata de uma caça fortuita, pois o pesquisador sente, percebe, analisa e, ainda mais, constata. Ele vai em busca da essência, não se restringe à aparência.

Nesse sentido, poderíamos citar, a título de exemplo, a aparição repentina de François Mitterrand, presidente da França, em 28 de junho de 1992, em Sarajevo. Fato comentado e enaltecido pela imprensa mundial, pois se tratava não somente de um líder político de destaque, que alertava o mundo sobre a seriedade da crise bósnia, mas da presença de um homem em idade avançada e de visível fragilidade num local considerado centro de um conflito.

No entanto, para maior parte da população mundial, o dia 28 de junho, comum em sua aparência, mas não em sua essência, passou despercebido. A particularidade da data, isto é, seu cerne simbólico, guardava um fato de extrema relevância, isto porque Mitterrand visitava Sarajevo justamente no dia em que a morte de Francisco Ferdinando, Arquiduque do Império Austro-Húngaro, completava 78 anos. Assim, sua presença, naquele local e naquela data, era, no limite, um alerta de que décadas antes, após o assassinato do Arquiduque, eclodira a Primeira Guerra Mundial. Contudo, sua presença e o simbolismo dela escamoteado pouco efeito surtiram, pois, no mesmo ano, cem mil vidas foram ceifadas no conflito. E o século XX, mais uma vez, afirmaria a chancela de o mais sangrento da História.

No mesmo sentido, podemos citar as comemorações ocorridas anualmente no dia 14 de julho na França. São comemorações que servem não somente para lembrar

aos franceses que seus antepassados participaram de um sangrento processo de mudanças que incrustou um marco na história política e social do mundo ocidental, mas, conforme Hobsbawm (1996), para demarcar que a Revolução Francesa segue viva e que os ideais que a inspiraram - de Liberdade, Igualdade e Fraternidade -, reassumem, no contexto atual, um caráter de urgência, uma vez que “o irracionalismo, a religião fundamentalista, o obscurantismo e a barbárie estão, mais uma vez, avançando sobre nós” (HOBSBAWM, 1996, p.127).

Desse modo, tomamos acontecimentos do passado, aparentemente distantes, para demonstrar como é importante buscar a essência e não nos limitarmos à aparência dos fatos, não somente dos históricos. As razões de eventos e problemas, da educação ou de outras áreas, não podem ser explicadas com base em princípios por demais pragmáticos ou generalistas. Da mesma forma, as explicações de conteúdo em sala de aula, independente da disciplina, não podem fundamentar-se em princípios semelhantes.

Aulas de História, por exemplo, não podem se limitar à apresentação de datas, fatos e heróis, que surgem e desaparecem como num passe de mágica. Os procedimentos e princípios matemáticos não se baseiam nessa ou naquela fórmula porque quem as criou quis que assim fosse. São necessárias explicações plausíveis, fundamentadas, porque crianças e jovens, apesar de nem sempre dizerem, não aceitam respostas do tipo: “*É uma questão de lógica*”; “*É assim porque quem inventou quis dessa forma*”; “*Um dia você vai entender*”; “*Um acontecimento leva a outro*”.

Os acontecimentos, as práticas, as coisas ditas devem reverberar como interrogações, não somente à luz do olhar de pesquisadores, mas, também, de professores e alunos. É nessa perspectiva que surgem muitos dos objetos de pesquisa acadêmica. No caso da presente tese, foi de um olhar voltado para práticas de leitura e fontes de informação de alunos de escola pública que circunstanciamos a problemática de estudo.

É sabido que selecionar um objeto de pesquisa na área de educação é reconhecidamente um grande desafio. Não por faltarem temas ou problemas, mas por tudo que envolve a execução de uma tese ou dissertação. A pesquisa é como a escola, um todo solidário, suas partes estão interligadas, não se pode mexer numa, sem que outra seja afetada.

Assim, a problemática deste estudo – a leitura de textos em movimento –, a nosso ver, reclama um aporte metodológico que possibilite a compreensão do movimento de constituição, manifestação e mudança dos processos individuais e de uma coletividade - por menor que ela seja - e que evidencie a plenitude e a provisoriidade das práticas e das relações sociais, bem como das relações da sociedade com seus objetos de cultura; um processo por meio do qual se busca explicitar as contradições entre a aparência e a essência, em que se desvelam as especificidades do problema.

Desse modo, objetivo do estudo foi definido nos seguintes termos: estudar práticas de leitura de textos em movimento do telejornalismo *news* na escola, no intuito de demonstrar, por meio de base teórica e pesquisa empírica, a importância e a possibilidade de formar leitores para esses textos. Nesse sentido, é importante contextualizar que a arquitetura textual em movimento foi projetada para o cinema, mas, após o nascimento da TV, extrapolou seu terreno de origem para ganhar territórios e configurações cujos limites são os da imaginação. Atualmente, não é difícil notar a quantidade crescente de programas televisivos que fazem uso desse recurso, dentre os quais, de telejornais a desenhos animados. E a que será se deve esse acontecimento? Possivelmente, ao fato da experiência midiática no mundo atual tender de forma gradativa a processos de hibridização e mescla de linguagens.

Diante desse quadro, a necessidade de ir a campo, para discutir o problema com os que o vivenciam e provocar mudança de perspectiva e de ação era de suma relevância. Para tanto, o expediente metodológico da pesquisa-ação apresentou-se como o mais pertinente, pois, nesta abordagem, o pesquisador não provoca a problemática, ele a constata e “seu papel consiste em ajudar a coletividade a determinar todos os detalhes mais cruciais ligados ao problema, por uma tomada de consciência dos atores do problema numa ação coletiva” (BARBIER, 2007, p.54).

Todavia, antes de prosseguirmos pela apresentação do enfoque metodológico, é importante descrevermos o processo pelo qual nos defrontamos com os problemas atinentes à leitura de textos móveis. A constatação teve início entre 2006 e 2008, período em que desenvolvíamos uma pesquisa, em nível de mestrado, na mesma unidade escolar em que realizamos a atual, a pesquisa versava sobre a passagem da leitura no impresso à leitura na tela do computador, com alunos de ensino fundamental.

Com um *software* instalado nos computadores da escola, obtínhamos um vídeo do trajeto navegacional dos estudantes. Assim, tudo o que operavam no computador, na *web* ou fora dela, o *software* registrava. Essa fonte nos permitiu analisar diferentes aspectos da leitura na tela por meio de movimentos do cursor do *mouse*. Além disso, pudemos perceber, por esse recurso, que os alunos se dedicavam à leitura dos textos em movimento, normalmente publicitários, situados no topo ou no rodapé de alguns *websites*, fato que nos chamou atenção.

Contudo, naquela e nesta pesquisa o ponto central de interesse direciona-se mais às práticas e modos de leitura em fontes de pesquisa ou de informação do que a textos publicitários, embora o estudo de textos publicitários seja de grande relevância. Por isso, e por já termos realizado pesquisa sobre leitura na tela do computador, optamos pelo estudo dos textos móveis do telejornalismo *news*, que também concernem aos desafios da escrita no século XXI, pois estão ligados aos suportes eletrônicos de textos. Nesse contexto, também cabe esclarecer que a opção pela Record News se deu pelo fato de que é a única emissora do gênero a transmitir seu sinal em rede aberta, isto é, para assisti-la não é necessário cabo ou qualquer outro sistema de TV pago.

Desse modo, uma das primeiras interrogações que nos desafiou foi a seguinte: seria o texto escrito do telejornalismo *news* um texto eletrônico? Afinal, como se pode pressupor, pelo menos *a priori*, texto eletrônico não seria somente aquele que se lê na tela do computador? Mesmo porque, não seria o *habitat* eletrônico exclusividade do hipertexto?

As respostas poderiam sugerir diferentes abordagens, contudo, partimos do simples princípio de que o texto é eletrônico não somente por suas características constitutivas ou de manejo, mas pelo ambiente que lhe serve de suporte. Isto quer dizer, tão puramente, que o texto é eletrônico simplesmente porque é apresentado à leitura num meio eletrônico. Nessa perspectiva, todo registro escrito que possui um ambiente eletrônico como suporte – televisores, computadores, *notebooks*, *netbooks*, celulares, *smartphones*, *tablets* ou qualquer outro *gadget* – é um texto eletrônico. Contudo, é importante esclarecer que residir num suporte eletrônico não faz do texto um hipertexto, pois a cidadania hipertextual não tem origem no domicílio eletrônico. Para isso, basta pensarmos que uma mensagem escrita de celular – SMS, torpedo, entre outras denominações - não é um hipertexto, mas é um texto eletrônico. É um texto

eletrônico porque possui como suporte um aparelho do universo midiático, mas não é um hipertexto porque não apresenta características ou recursos deste último.

Nesse sentido, podemos retornar a definição clássica de hipertexto, conforme concebia por Ted Nelson, pesquisador responsável pela cunhagem do termo, que o define como “escrita não-sequencial – texto que se ramifica e permite escolhas ao leitor, e que é lido de forma mais eficiente numa tela interativa” (NELSON *apud* ERCILIA, 2010, p.36). Dito de outra forma, hipertexto é aquele texto disponível *online*, que possibilita manejo e leitura em diversas ordens, ao qual, por dispositivo intitulado *link*, que pode ser um termo em destaque, interconectam-se outros textos relacionados. Parece difícil de compreender, sobretudo se pensarmos que a cunhagem do termo data de 1965. Contudo, atualmente, como muitos já navegam cotidianamente pela *web*, o conceito e seu próprio manejo são simples como uma torradeira (ZAREMBA, 2002).

Nesse sentido, para circunstanciar a relevância deste trabalho, podemos dizer que ela situa-se como original no campo a qual se vincula, uma vez que não se nota a presença de estudos de mesmo nível com temática semelhante. A novidade proposta por este trabalho, de forma análoga à proposta em desenvolvimento pelo grupo de estudo e pesquisa *PROLEAO* (Processos de leitura e de escrita: apropriação e objetivação) ao qual esta tese se alinha, intitulado *Filmes legendados e dublados em escolas públicas e a formação do leitor*, coordenado pelo Professor Dr. Dagoberto Buim Arena, reside no fato de que desde sua origem a escrita foi inscrita estática em seus suportes, nos quais a leitura se deu e continua a ocorrer, quase sempre, de maneira linear.

No entanto, a partir da aparição do texto na tela do computador, essa realidade ganhou novos contornos e rumos. A experiência ciberespacial de leitura, notadamente não linear, fez surgir novos tipos de leitores, que operam o pensamento de maneira multifacetada e que leem mais rapidamente, pois se amparam em previsões e antecipações. Na tela da TV, com foco no telejornalismo *news*, até a realização deste estudo, não localizamos descrições e análises desses processos, daí sua relevância. Ademais, perseguimos a tese de que o ensino de leitura na atualidade e num futuro próximo deve e deverá levar em conta os aparatos tecnológicos que nos cercam. O leitor de hoje precisa estar mais bem preparado que aquele de outrora em que a leitura era prática restrita e de foro íntimo.

Por fim, cabe mencionar que no *website* do *INEP* - Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – e no da *ANPED* - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - não existe qualquer registro de estudo de natureza semelhante, o que garante relevo a este do ponto de vista da lacuna existente. Além disso, o problema se apresenta como proeminente em razão de diversas questões que gravitam ao seu redor, pois se trata de um estudo sobre leitura, preocupado com a formação de indivíduos competentes para ler textos em diferentes suportes, empenhado em demonstrar a importância e a possibilidade de formar leitores para textos em movimento, inscritos na tela da televisão.

1.2 Metodologia

Conforme já mencionado, o objetivo proposto por este estudo demandou um aporte metodológico que sustentasse a necessidade de implicação do pesquisador. Mas não estariam todos os pesquisadores implicados com seus objetos e locais de estudo, independente do apoio metodológico? *A priori*, sim. Contudo, em nome da pretensa neutralidade científica, nem todos assumem este, digamos, desconfortável posicionamento. Afinal, para alguns, a atividade científica, para que se constitua como tal, deve se valer de métodos neutros e distantes do objeto.

Todavia, conforme Schmucler (*apud* SILVA, 1985): “Quer o cientista goste ou não, sempre sua ciência se vincula a uma política. E, queira-o ou não, toda política condiciona uma ciência” (SCHMUCLER *apud* SILVA, p.65, 1985). Tal posicionamento, não implica falta de objetividade ou comprometimento com determinado condicionante ou discurso ideológico, pois não estamos falando de política partidária, mas de comprometimento com o universo, com o objeto e com o *corpus* com o qual se trabalha.

Nesse sentido, o implicar-se designa atitude de envolvimento e consequência com a ciência que se faz. Para os pesquisadores da educação, constitui reconhecer que educação é política, e que, portanto, não se pode resignar. Ademais, explica Barbier

(2007), o implicar-se descortina “os reflexos míticos e poéticos, assim como o sentido do sagrado frequentemente dissimulado nas atividades mais banais e cotidianas” (BARBIER, 2007, p.15). Em suma, esta tese se baseia no princípio de que é necessário interagir com a situação em pesquisa, pois visa equacionar e solucionar problemas, por meio da partilha e discussão com seus pares e com o grupo junto ao qual se vivencia tais experiências. Por essa, entre outras razões, este trabalho foi conduzido pelas veredas da pesquisa-ação, que visa operacionalizar elaboração teórica e elaboração de novas práticas coletivas (BARBIER, 2007, p.45). A pesquisa-ação é um método em que “não se pode dissociar a produção de conhecimento dos esforços feitos para levar à mudança” (BARBIER, 2007, p.53).

Nesse contexto, o universo em que esta pesquisa ganha vida é o escolar, a partir da vivência direta com as ocorrências desse espaço. Daí a necessidade de permanência do pesquisador em suas dependências, inicialmente como observador, posteriormente como ator, por um período relativamente longo, um ano aproximadamente. Segundo Thiollent (2002), por tal motivo, não raras vezes, a pesquisa-ação é tratada como pesquisa participante. Contudo, conforme o autor, pesquisa-ação e pesquisa participante não são metodologias análogas ou sinônimas. A pesquisa-ação, como o próprio nome sugere, demanda ação, agir, com base em planejamento prévio. É empregada no intuito de solucionar problemas ou de transformar determinado contexto. Seu objetivo, por excelência, é o de oferecer aos participantes do estudo - tanto pesquisador como sujeitos - “os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob forma de diretrizes de ação transformadora” (THIOLLENT, 2002, p.7).

É um método que não se satisfaz ou se encerra em observações, embora observações integrem seu expediente. O pesquisador mantém contato direto com o meio em que desenvolve o estudo, normalmente, num primeiro momento apenas observando, para num segundo, de modo cooperativo ou colaborativo, atuar, refletir, desvelar e propor soluções para os problemas pesquisados.

Segundo Thiollent (2002), a “participação das pessoas implicadas nos problemas investigados é absolutamente necessária” (THIOLLENT, 2002, p.15). A legitimidade da pesquisa depende dessa participação, de uma ação problematizadora, não trivial. Os sujeitos, na classificação de Silva (1985), participam com o pesquisador

de atividades concretas relativas ao objeto de estudo, em que discutem, ensinam e aprendem. Silva (1985) ainda explica que:

Por intermédio da pesquisa-ação, os entrevistados desempenham um papel ativo, ao invés da passividade do respondente tradicional. Os investigados participam da solução dos problemas sob exame, avançam em sua consciência crítica diante do conteúdo dos meios de comunicação e fazem o investigador avançar na mesma direção (SILVA, 1985, p.69).

A pesquisa-ação é empregada em diferentes ramos do conhecimento. Thiollent (2002) menciona sua adoção, por exemplo, na comunicação, no serviço social e na política. No campo educacional, frutíferas aplicações são observadas, tanto em pesquisas de mestrado e doutorado, como de extensão universitária, a este respeito destacam-se trabalhos de Pimenta (2005). É válido ainda mencionar que as primeiras experiências em pesquisa-ação ocorreram por volta de 1940, nos Estados Unidos. A cunhagem do termo e o pioneirismo de sua utilização são creditados a Kurt Lewin, psicólogo alemão, reconhecido por seus estudos sobre dinâmica de grupo (Miranda & Resende, 2006). Após a década de 1960, a noção alcançou novos territórios e ganhou importantes releituras, com destaque para as abordagens francesa, canadense e australiana. Conforme Miranda & Resende (2006), a pesquisa-ação deve ser compreendida sob a ótica de um “mosaico de concepções [...] cuja abordagem nas ciências sociais terá seu conceito, justificativa e explicitação metodológica constituídos a partir de distintas vinculações teórico-metodológicas” (MIRANDA & RESENDE, 2006, p.511).

No Brasil, são os enfoques delineados após 1960 os de maior proeminência no campo da pesquisa em educação, em que pesam, principalmente, os nomes de Barbier (2007), vinculado à abordagem francesa; Morin (2004), à canadense; e Carr & Kemmis (1988), à australiana. Neste trabalho, como é possível notar pelo que foi dito em páginas anteriores, são os pressupostos da abordagem francesa, em nome de Barbier (2007), os que, em maior medida, nos servem de base. Contudo, não deixamos de lado contribuições de Thiollent (2002) e Elliott (2000), os quais possuem escritos que se reputam próximos aos do autor francês.

Adotamos essa noção, lembrando que é dessa forma que Barbier (2007) trata a pesquisa-ação, pois, para ele, ela é “uma arte de rigor clínico, desenvolvida coletivamente, com o objetivo de uma adaptação de si ao mundo” (BARBIER, 2007, p.67). Dito de outra forma, implica numa “mudança do sujeito (indivíduo ou grupo) com relação à sua realidade” (MIRANDA & RESENDE, 2006, p.515). Para Barbier (2007), adaptação corresponde a uma mudança de atitude do sujeito em relação à realidade estabelecida, que pode se legitimar na esfera individual ou coletiva.

A noção de mudança, conforme definida por Barbier (2007), já está especificada; contudo, para um entendimento mais detalhado, citemos um estudo por ele desenvolvido que, apesar de realizado em ambiente distinto ao escolar - um hospital -, demonstra que seu método não se roga milagroso, mas propositivo de mudanças, tanto no sujeito como no grupo e, na medida do possível, na cultura da instituição. Conforme o autor, a ação se dá em prol de mudança social e pessoal, a partir e sem perder de vista uma lúcida e sistemática apreciação da realidade. Nessa perspectiva, tendo como foco à escuta de pacientes terminais, tendo enfermeiras como participantes, o pesquisador empreendeu um processo de mudança possível do sistema “vivido de representações, de sensações, de sentimentos, de pensamentos, de valores de cada participante relativamente à abordagem terapêutica dos moribundos” (BARBIER, 1997, p.72).

Segundo Barbier (2007), não se trata de uma mudança imposta horizontalmente, de cima para baixo, mas de uma mudança que se torna “necessária, embora difícil, aos olhos das participantes do grupo da pesquisa-ação” (BARBIER, 1997, p.72). Mesmo sabendo que a instituição não mudaria facilmente, pois suas práticas enraízam-se num passado longínquo, as participantes implementaram mudanças, de comportamento e atitude, que se traduziam em suas diferentes atividades cotidianas. Tornava-se algo que no conjunto das práticas daquele hospital, aparentemente, não causaria grande impacto, mas para o doente, na clausura de seu leito, à espera do derradeiro suspiro, caracterizava-se como verdadeira revolução, uma vez que alterava sua relação última com outros indivíduos e com o simbólico, além de lhe possibilitar falar sobre sua “própria morte no espaço de uma presença humana atenta que não preenche o vazio de uma ausência e do não dito pela fuga, pelo subterfúgio ou pela “linguagem convencional” do sistema hospitalar” (BARBIER, 2007, p.73 – *grifos do autor*).

Desse modo, a partir do que já foi dito e da experiência relatada por Barbier (2007), alguns pontos fundamentais da pesquisa-ação podem ser elencados, dentre eles: a) não é possível fazer pesquisa-ação sem um devido exame da realidade estudada; b) o pesquisador deve despertar nos sujeitos a percepção de que o que dizem e fazem é passível de pesquisa; c) que seus atos, passíveis de pesquisa, são, também, passíveis de mudança, apesar das dificuldades; d) as mudanças se manifestam no âmbito das atitudes, práticas, condições ou discursos; e) é peça fundamental a coerência empírica e teórica; f) o pesquisador aprende com os pesquisados durante a pesquisa; e g) cada pesquisa-ação deve levar em conta o ambiente em que se desenvolve, pois, para Barbier (2007) “é na prática [...] que cada pesquisador poderá, pouco a pouco, aproximar a natureza de “sua” pesquisa-ação” (BARBIER, 2007, p.67 – *grifos do autor*).

Portanto, trabalhamos com um método que não se coloca como simples interpretação de problemas, mas como questionamento político. Isto porque, conforme Elliott (2000), a matéria-prima de trabalho é aquela que se encontra no âmbito das ações e transações humanas, e não na esfera das leis naturais ou da natureza (positivistas). Faz coro a esse prisma a proposta de Foucambert (2004), para o qual a instituição escolar não deve “transmitir saberes que não existem, que não se realizam, que não são trabalhados no corpo social em torno dela, que não são ainda saberes sociais aos quais os alunos podem ser associados fora da escola” (FOUCAMBERT, 2004, p.7). Assim, a escola, como a pesquisa, que se queira democrática, política, promotora de mudanças e de progresso social, deve preocupar-se em “desenvolver os instrumentos intelectuais necessários à implicação de cada um na invenção do mundo em que vive, portanto, na invenção coletiva dos meios de produzir esse mundo” (FOUCAMBERT, 2004, p.6).

Nesse contexto, para uma pesquisa qualitativa, a exemplo desta, desdobrada no expediente da pesquisa-ação, levada a efeito em escola pública do oeste paulista, a linguagem não pode ser ponderada como outra coisa senão um instrumento para pensar e modificar a realidade, para pensar e modificar o mundo. A linguagem, ou as linguagens, apesar de muitas vezes amordaçada, é instrumento democrático e da democracia que, quando os homens/estudantes a dominam, permite a produção de saberes que podem resultar em transformação da realidade social, bem como podem ser resultantes de tal transformação.

Finalmente, é importante registrar que a metodologia adotada não é irrepreensível, assim como não livra o pesquisador de riscos ou erros. Conforme Miranda & Resende (2006), por se tratar de uma abordagem que em seu processo de produção de conhecimento alia elaboração teórica e ação prática, com vistas à transformação da realidade social, é necessário atentar para que a ação não se sobreponha a reflexão, isto é, para que a prática não se sobreponha a teoria. Para as autoras, este risco pode levar o pesquisador a dois graves reducionismos: o do praticismo e o da instrumentalização da teoria. Afinal, ação e mudança não podem implicar em perda da mediação teórica.

Nesse sentido, as pesquisadoras esclarecem que:

O suposto de que a produção do conhecimento seja orientada para subsidiar a ação pode incorrer numa noção bastante pragmática de teoria, aquela que se orienta para um fim útil, o que viria a conferir-lhe um caráter de instrumentalidade ou, no limite, a sua negação como teoria (MIRANDA & RESENDE, 2006, p.516).

Portanto, nesta tese, nos pautamos no entendimento de que não se pode desenvolver uma pesquisa-ação sem que se passe “ao largo da defesa de uma sólida formação teórica, cujo princípio não deveria ser a instrumentalidade da ação [...], mas a fecundidade da prática social em sua estreita vinculação com a mesma teoria” (MIRANDA & RESENDE, 2006, p.516). Assim, nos próximos itens descreveremos o local em que a pesquisa foi desenvolvida, o processo de escolha dos sujeitos, os instrumentos, bem como os procedimentos de coleta de dados.

1.3 Local e participantes

Conforme já mencionado, esta pesquisa foi concebida ainda durante a realização de outro estudo, em nível de mestrado, durante os anos de 2006 e 2008. Originalmente, fora ideada enquanto observávamos atitudes de leitura na tela do

computador, junto a alunos de ensino fundamental, de uma escola pública do oeste paulista. Todavia, mais tarde, quando nos debruçamos sobre seu planejamento, optamos por desenvolvê-la com alunos de ensino médio, ainda na mesma unidade escolar.

A instituição de ensino selecionada - Escola Estadual Professora Cleophânia Galvão da Silva - localiza-se em Assis-SP, em região periférica do território municipal. A maior parte de seus alunos provém de famílias de baixa renda, cujos rendimentos, em poucos casos, ultrapassam dois salários mínimos. São filhos de prestadores de serviços ou funcionários do comércio, muitos dos quais, sobretudo os das duas últimas séries do ensino médio, também, já executam algum serviço.

Optamos pela referida escola em razão das possibilidades de trabalho oferecidas, em especial pela abertura do corpo gestor e disposição de todos os recursos necessários para realização do estudo. Inicialmente, foram selecionados seis alunos do terceiro ano do ensino médio, com idades entre 16 e 17 anos, para participação nas atividades; contudo, ao longo das ações, apenas quatro permaneceram. O critério para escolha dos participantes foi flexível, optamos pelos seguintes procedimentos: no último dia de realização das observações de atividades didáticas, em sala de aula, aplicamos um questionário fechado de questões relativas à pesquisa. Quando todos finalizaram o preenchimento do questionário, realizamos o convite para participação nas atividades de coleta. É importante esclarecer que os estudantes estavam cientes da razão de permanência do pesquisador em sala de aula, durante o período de observação, e do preenchimento da enquete. Aqueles que se apresentaram espontaneamente interessados em participar do processo foram selecionados.

Além disso, dois aspectos merecem mais esclarecimentos: 1) a escolha por alunos da última série do ensino médio justifica-se por estes estarem prestes a concluir um ciclo formal e obrigatório de formação leitora, alguns em vias de ingresso no ensino superior; e 2) os participantes não foram selecionados seguindo critérios de notas ou comportamento, pois estes poderiam intervir ou conferir representatividade ao estudo. Desejávamos um grupo heterogêneo, em que fossem contemplados os diferentes perfis de alunos da sala de aula. Contudo, conforme acima mencionado, dos seis alunos selecionados, apenas quatro participaram de todo o processo de coleta de dados. O estudante Carlos, por exemplo, que tem o nome mencionado nas transcrições de entrevistas, não compareceu durante a realização das atividades de leitura (de coleta

de dados), por isso, seu nome não consta nas citações de grupos focais, os quais eram realizados após as situações de leitura na tela da TV.

1.4 Instrumentos

Embora pareça óbvio, é necessário dizer que o arcabouço que envolve o desenvolvimento de uma pesquisa-ação, com seus imperativos, deve ser engenhado dentro de um quadro factível. Por isso, é de suma relevância que o pesquisador tenha clareza dos caminhos pelos quais seguirá, bem como dos limites que o cercam. Assim, o emprego das técnicas que descreveremos abaixo tem como justificativa o atendimento aos objetivos do estudo.

1.4.1 Questionários Fechados

Os questionários fechados, de múltipla escolha ou discursivos, são empregados no intuito de levantamento das primeiras informações de um estudo. Segundo Seliger & Shohamy (1989), os questionários são instrumentos compostos por questões apresentadas por escrito aos participantes, com o propósito de obter dados sobre opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas e vivências. Em muitos casos, são utilizados após um tempo de convivência do pesquisador com os pesquisados, ou seja, após um período inicial em que o investigador observa e desenvolve laços de confiança com o universo de estudo. Os questionários são registros importantes, pois permitem o acesso a fenômenos ou questões não facilmente observáveis.

As enquetes fechadas constituem viga importante da edificação investigativa - tanto para a pesquisa-ação como em outros métodos -, porque fazem parte da criação da superfície que dará sustentação às ações procedentes da coleta de dados. Todavia, a

elaboração de um questionário não é tarefa tão simples quanto pode parecer. Questões do tipo sim/não facilitam a tabulação, porém limitam a abrangência interpretativa. Por isso, um bom questionário deve equalizar questões com um razoável número de opções de respostas para que a tabulação gere resultados significativos. A aplicação de uma enquête-piloto é recomendada, pois garante a viabilidade das questões e a produção de resultados.

Nesta pesquisa, os questionários foram estruturados com vistas ao esclarecimento de questões relacionadas ao cotidiano dos sujeitos, em especial, a relação com o telejornalismo, com a leitura e com fontes de informação. Os questionários foram estruturados com doze questões, divididas entre os temas acima citados, conforme disposto nos **Anexos**. Dentre os questionamentos, os estudantes responderam a perguntas como: Você assiste a telejornais da Record News no seu dia a dia? Por que você assiste ou não a telejornais? Você já leu um livro inteiro? Você saberia dizer quanto tempo de sua semana é dedicado à leitura de livros, de jornais ou de revistas? Como livros ou outros materiais lidos no seu dia a dia chegam até você?

Na maior parte das pesquisas em que são empregados, os questionários não constituem fonte única de informações. Para Hawi *et al.* (2005), o ideal é que sejam utilizados em consonância com outros instrumentos, principalmente, como base para o emprego dos demais. No presente trabalho, as informações obtidas por meio dos questionários, além de servir como material interpretativo, subsidiaram a elaboração dos roteiros semiestruturados de entrevista. Isso significa, em termos de procedimentos, que após tabular e analisar as respostas, procedemos a elaboração de um roteiro de entrevistas que visava tanto o aprofundamento de questões aventadas com o primeiro instrumento, como a sondagem de questões que demandavam discussão face a face, diálogo, conversa.

Os questionários foram aplicados a todos os alunos da turma com a qual convivemos durante o período de familiarização, em caráter piloto. O encaminhamento se deu após uma explicação acerca das finalidades do instrumento, bem como da pesquisa da qual ele fazia parte, ao término das atividades de observação. Foi solicitado aos participantes que respondessem com atenção aos questionamentos, uma vez que suas respostas iriam compor um quadro de dados de um estudo acadêmico, para o qual suas ações cotidianas, de leitura e de informação, eram de suma importância.

Os estudantes levaram cerca de vinte e cinco minutos para responder às questões, sem abstenções ou recusas em participar. Dessa etapa, decorreu o entendimento de que a estrutura dos questionários atendia às demandas do estudo e que poderia ser aplicado ao grupo participante da pesquisa, em caráter definitivo de obtenção de dados.

1.4.2 Entrevistas

Na sequência dos procedimentos metodológicos demandados pelos objetivos desta tese, entrevistamos os sujeitos participantes das atividades de leitura. Diferentemente do que fora realizado com os questionários, neste processo foram envolvidos apenas os participantes das atividades de coleta.

A entrevista é aqui empregada como “parte integrante da construção sociológica do objeto de estudo” (ZAGO, 2003, p.295); como etapa fundamental na e para aproximação e estabelecimento de laços de confiança com os integrantes da pesquisa. Para investigações em Ciências Humanas, sobretudo aquelas mais próximas às ciências sociais, o discurso, a fala, de homens comuns, aqueles que Certeau (1994) chama de homens ordinários, constituem rico manancial e ponto de arrancada para compreensão de questões complexas e de lógicas internas de certos comportamentos e atitudes.

Em diferentes áreas do conhecimento, a exemplo da Educação, em estudos qualitativos, quando questões de ordem subjetiva ou explicações mais complexas e detalhadas são necessárias, a entrevista emerge como importante instrumento. Lakatos (*apud* Szymanski, 2004), de maneira simples e objetiva, define entrevista como o “encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação profissional” (LAKATOS *apud* SZYMANSKI, 2004, p.10). Porém, o aspecto profissional não significa um processo ou procedimento intimista. Trata-se de entrevista e não de interrogatório.

No caso do presente estudo, em que os participantes eram jovens estudantes, entrevistados no espaço da escola, a atmosfera que se tentou criar para realização dessas entrevistas era aquela, cujo pressuposto basilar está em Bourdieu (2003), de neutralização da violência simbólica, o tanto quanto possível, que se pode exercer por meio dela. Trata-se, segundo o sociólogo francês, de procurar “instaurar uma relação de *escuta ativa e metódica*, tão afastada da pura não-intervenção da entrevista não dirigida, quanto do dirigismo do questionário” (BOURDIEU, 2003, p.695).

Os adolescentes devem ter ciência de que o entrevistador não é alguém de fora que os questiona para posteriormente julgá-los. Tudo para que se sintam à vontade e seguros para falar, de maneira sincera e direta, sobre os temas questionados. Dizer o que se pensa e o que se sente, dentro de instituições de um modo geral, inclusive a de ensino, é de certa forma desconfortável, não só para os alunos, mas para os demais membros do corpo escolar. Existem certos tabus que impedem ou bloqueiam o diálogo na escola e em sala de aula. Em muitos casos, a voz adolescente ecoa revestida de uma aura contra discursiva; não raras vezes recebida pelos membros desse corpo com comentários do tipo: “*Não se interessam por nada*”; “*Estudam sem pagar e ainda querem reclamar*”.

Atento a tais episódios, ao realizar as entrevistas, se possível, o pesquisador, inicialmente, deve apresentar-se ao entrevistado, esclarecer os objetivos de seu estudo, bem como os princípios éticos norteadores do processo. Como essência do procedimento, é preciso reconhecer, segundo Szymanski (2004), que todo saber vale um saber; isto é, escutar respeitosamente a narrativa alheia e não simplesmente aderir a ela. Esta seria uma perspectiva próxima a de Freire (2002), que em sua *Pedagogia da Esperança*, lhe intitula saberes da experiência ou compreensão de mundo do outro.

Nesse sentido, Bourdieu (2003) chama atenção para aspectos relevantes que se associam na relação de entrevista, são eles:

[...] disponibilidade total em relação à pessoa interrogada, a submissão à singularidade de sua história particular, que pode conduzir, por uma espécie de mimetismo mais ou menos controlado, a adotar sua linguagem e a entrar em seus pontos de vistas, em seus sentimentos, em seus pensamentos, com a construção metódica, forte, do conhecimento das condições objetivas, comuns a toda uma categoria (BOURDIEU, 2003, p.695).

Assim, a relação de entrevista não é fria nem deve se basear em perguntas secas e diretas. Longe de se deixar levar por uma enxurrada retórica, entrevistador e entrevistado devem estabelecer um “intercâmbio contínuo entre significados e o sistema de crenças e valores, perpassados pelas emoções e sentimentos dos protagonistas” (SZYMANSKI, 2004, p.14). Afinal, conforme ainda explica a autora:

Há algo que o entrevistador está querendo conhecer, utilizando-se de um tipo de interação com quem é entrevistado, possuidor de um conhecimento, mas que irá dispô-lo de uma forma única, naquele momento, para aquele interlocutor. Muitas vezes, esse conhecimento nunca foi exposto numa narrativa, nunca foi tematizado. O movimento reflexivo que a narração exige acaba por colocar o entrevistado diante de um pensamento organizado de uma forma inédita até por ele mesmo (SZYMANSKI, 2004, p.14).

Essa não é uma ocorrência rara, por isso é importante que o encaminhamento das perguntas e a sequência previamente estabelecida não siga critérios rígidos, porque mudanças ou adaptações de rota durante o percurso podem ser necessárias. A narrativa do entrevistado costuma dar pistas a esse respeito. Ademais, os momentos iniciais da entrevista são de grande relevância para o desenvolvimento de todo o processo, pois é nele em que: a) os envolvidos vão se apresentar de maneira mais detalhada; b) o pesquisador vai esclarecer os objetivos e propostas do estudo; c) as dúvidas serão sanadas, tanto do pesquisador como do pesquisado. Em suma, é o momento de aquecimento que, para Szymanski (2004), já pode fornecer informações substanciais para o estudo.

Todavia, um bom aquecimento deve ser acompanhado de uma boa questão desencadeadora, ou seja, de uma pergunta cuidadosamente formulada que dará início à entrevista. A título de exemplo, nas entrevistas que realizamos, o aquecimento se deu a partir de uma apresentação como a abaixo recriada, elaborada com base em Szymanski (2004):

Bom dia, meu nome é Samir Mustapha Ghaziri, sou aluno de doutorado da UNESP/Marília e estou aqui, como você já sabe, acompanhando aulas em sua turma para realização de uma pesquisa sobre leitura. Neste momento, estamos iniciando uma entrevista que me auxiliará a alcançar o objetivo da minha pesquisa, que é o de estudar modos de leitura de textos em movimento do telejornalismo *news* na escola. Para isso, vamos conversar por um tempo, caso você queira, e tudo o que me falar será muito importante, pois auxiliará no entendimento de como se dá o processo de leitura. Como tudo o que você disser será muito importante, gostaria de gravar, com sua permissão, deixando bem claro que somente meu orientador e eu teremos acesso ao que for dito, e, no trabalho final, no texto da tese, citarei trechos da nossa conversa. Vou usar nomes fictícios, sem identificação de nenhum dos participantes. Além disso, ao final de todas as atividades, nós leremos a transcrição de nossa conversa para, juntos, refletirmos sobre mudanças que possam ter ocorrido em seu modo de pensar e agir, sobre os temas da conversa. Caso você tenha alguma dúvida sinta-se à vontade para esclarecê-la.

Nota-se que o discurso de apresentação visa a estabelecer um vínculo de confiança e tranquilidade entre o entrevistador e o entrevistado. O pesquisador esclarece os objetivos do estudo, demonstra a liberdade de participação, garante sigilo e a volta dos dados ao participante. Já no que diz respeito à questão desencadeadora, elas foram duas, a saber: *Você acredita ser importante assistir telejornais? Conte como ele está presente em sua vida.*

Os objetivos das questões eram os de investigar a visão dos estudantes acerca do telejornalismo e em seguida os incitar a uma narrativa acerca da relação que possuem com esse meio de informação. Cabe dizer que o roteiro semiestruturado foi elaborado com intuito de respostas mais amplas, num clima de diálogo, em que novas perguntas surgiam no calor do processo. O processo é definido por Zago (2003) nos seguintes termos:

Tratando-se de uma relação social, temos que contar com esta realidade viva sujeita a imprevistos, os quais, com frequência, oferecem pistas importantes para a compreensão do fenômeno estudado. Essas pistas revelam a singularidade de cada entrevista. Dependendo da importância que sentimos em esclarecê-las e aprofundá-las, vamos além do que foi previsto no roteiro inicial. Porém, cuidados são sempre necessários. Não se trata simplesmente de estender a entrevista a todas as direções. O interesse é acrescentar questões que a situação sugere quando estas têm relação com a problemática de pesquisa (ZAGO, 2003, p.305).

Foi, portanto, esse modo de conceber e conduzir entrevistas que amparou este estudo. Tal instrumento, amplamente utilizado, contribui de maneira decisiva para o debate e para o aprofundamento de questões do campo educacional, tanto em trabalhos que lidam com a formação docente, tanto em estudos que focam a perspectiva dos alunos, crianças ou adolescentes.

1.4.3 Grupo Focal

O último instrumento de obtenção de dados empregado foi o grupo focal. Sua utilização se dá em pesquisas com grupos de pessoas, escolhidas conforme critérios específicos e em concordância com o problema proposto para estudo. Powell & Single (*apud* GATTI, 2005) definem o instrumento da seguinte forma: “um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal” (POWELL & SINGLE *apud* GATTI, 2005, p.7).

Nas reuniões ou encontros, o grupo desenvolve discussões acerca de temas de natureza diversa a partir de uma atividade desencadeadora, como assistir a um filme ou a um documentário, ler um texto, um artigo de jornal, executar uma atividade ou dinâmica, entre tantos outros.

O grupo focal é geralmente utilizado no intuito de captar, a partir dos diálogos coletivos, as atitudes, os sentimentos, as experiências e as reações de uma maneira que não seria possível por meio de outros instrumentos, como a observação, os questionários e as entrevistas. Além do mais, permite ao pesquisador compreender as perspectivas divergentes e as partilhadas pelos membros do grupo. Sua existência data da década de 1920, quando era empregado como técnica de pesquisa em marketing. Alguns anos depois, nos idos de 1950, foi utilizado para captar as reações do público acerca das propagandas de guerra. Já nos anos de 1970 e 1980, expandiu-se para as ciências acadêmicas, particularmente nos ramos da comunicação. É uma metodologia relativamente comum em pesquisas-ação e em pesquisas de intervenção.

O encontro com pesquisadores das ciências sociais se deu somente na última década do século passado, portanto, possui pouco mais de vinte anos de utilização. Contudo, desfruta de um reconhecido potencial em descortinar práticas cotidianas, ações e reações a fatos e razões de determinadas atitudes e comportamentos. Constitui-se em instrumento “importante para o conhecimento de representações, percepções, crenças [...] restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum” (GATTI, 2005, p.11).

Além disso, possibilita que sejam captados os consensos e os dissensos acerca das questões tratadas. A organização e condução do processo exigem certo cuidado. Os participantes, de forma análoga às entrevistas, precisam sentir confiança e tranquilidade para expressar suas ideias e opiniões. O mediador – aquele que conduz o trabalho – deve, segundo Gatti (2005), respeitar o princípio da não diretividade, ou seja, atentar para não emitir opiniões particulares, desqualificar ou valorizar os comentários de algum dos participantes e intervir de maneira afirmativa ou negativa.

O pesquisador, na condição de mediador, deve encaminhar os temas, intervir de modo a facilitar o debate, bem como manter a discussão no curso dos objetivos do estudo. Ao fazer fluir a discussão, as trocas se potencializam e novas questões surgem no frigor da situação. Não é raro pesquisadores se surpreenderem com assuntos surgidos durante a discussão, os quais sequer haviam sido pensados, mas que revelam a importância desse instrumento, uma vez que possibilita novas inferências e olhares sobre o problema em estudo.

E por que utilizá-lo numa pesquisa em que questionários e entrevistas também compõem o quadro de instrumentos? Resposta simples: em primeiro lugar, em relação aos questionários, o grupo focal permite uma exposição muito mais ampla das opiniões e possibilita verificar, conforme afirma Gatti (2005), a lógica ou as representações que conduzem as respostas; com relação às entrevistas, a distinção está no trabalho coletivo, no princípio dialógico, em que as várias vozes participantes do estudo se põem em debate, em conversa, em troca de opiniões, (re)construindo suas avaliações e pensamentos sobre os assuntos aventados.

Nesta pesquisa, foram realizadas quatro sessões de grupo focal, as quais foram gravadas em áudio, com anuência dos participantes, de forma análoga às entrevistas. Do mesmo modo, um roteiro pré-estabelecido, semiestruturado, era utilizado como guia.

1.5 Procedimentos de Coleta

O trabalho de coleta de dados teve início pelo acompanhamento de atividades didáticas, em sala de aula, no intuito de conhecimento e familiarização com o universo da pesquisa e com os estudantes. Acompanhamos, sobretudo, atividades das disciplinas da Parte Diversificada, um dos componentes do currículo da Educação Básica. Trata-se de um elemento complementar à Base Nacional Comum dos currículos do Ensino Fundamental e Médio. Conforme legalmente estabelecido, cada sistema de ensino ou unidade escolar possui autonomia para a estruturação do componente, o qual deve pautar-se nas características sociais, culturais e econômicas do alunado. O conteúdo administrado deve levar em conta a preparação do aluno para o mundo do trabalho, assim como aprofundamento de assuntos de outras disciplinas ou áreas. Sua execução se dá na forma de projetos, módulos ou disciplinas, sempre articuladas com as demandas da comunidade.

Diversificar as experiências escolares e enriquecer a Base Nacional Comum, a partir de conteúdos contextualizados, são os principais pilares da proposta. A Parte

Diversificada é como uma expressão da identidade da escola, uma vez que é organizada e colocada em prática de maneira particular em cada estabelecimento, pois leva em conta as características e necessidades locais e dá abertura à participação dos alunos na estruturação do próprio currículo.

Na unidade em que desenvolvemos a pesquisa, a Parte Diversificada se expressa em duas disciplinas: Parte Diversificada de Códigos e Parte Diversificada de Linguagens, chamadas simplesmente de PD. Uma delas é ministrada pelo docente de Língua Portuguesa e outra pelo de Matemática. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, compete a cada unidade escolar dar nome ou não, assim como identificar a carga desse conteúdo no horário. Existe material de apoio, como o Guia do Estudante, para os alunos, e a Revista do Professor, para os docentes, ambos da Editora Abril. No caso das turmas de 3º ano do ensino médio, série com a qual realizamos o estudo, a maior parte dos temas relaciona-se a atualidades e são voltados para o vestibular.

No que concerne às atividades de coleta, realizamos sessões de apresentação de telejornalismo *news* em horário de aula, pois no período inverso os estudantes trabalhavam. As sessões eram realizadas na escola, em sala de aula destinada pela direção para realização das ações. As matérias eram gravadas em DVD e projetadas na televisão. Aproximadamente trinta minutos de telejornal eram gravados, os quais, em algumas atividades eram completamente exibidos, e noutras, apenas alguns trechos. Ao término de cada uma das sessões, os estudantes eram convidados ao debate, em grupo focal, sobre as atitudes de leitura, sobre o conteúdo assistido, bem como sobre demais questões pertinentes.

É importante ainda destacar que os estudantes foram entrevistados logo após manifestarem interesse em participar da pesquisa. Por esse processo pudemos conhecer o contexto vivencial, relação com a escola, práticas de leitura, fontes de informação, conhecimento sobre mídia, atividades de tempo livre, além de outros aspectos atinentes ao entorno cultural dos participantes. Os seis estudantes que se interessaram, inicialmente, em participar da pesquisa foram entrevistados, embora, conforme já mencionado, apenas quatro permaneceram até o final das atividades.

Desse modo, esboçamos os aspectos metodológicos que guiaram a execução deste trabalho, perpassando pontos cruciais de gestação do tema, de sua relevância, instrumentos de coleta de dados e procedimentos de pesquisa. Assim, temos caminho

aberto para o início do debate teórico que antecede a análise dos dados, que se inicia pela trajetória de constituição do campo de pesquisa sobre leitura no Brasil.

Capítulo 2

2. Constituição do campo de pesquisa sobre leitura no Brasil

Poucas atividades desafiam estudantes, professores e pesquisadores de maneira tão contundente quanto a da escrita. Como iniciar uma frase? Qual a melhor combinação de palavras? Qual a melhor forma de estruturar um parágrafo? Enfim, são muitos os questionamentos que invadem a mente, além de muitos outros, quando estamos diante da tela e do teclado ou do lápis e do papel. Essas inquietações, em sua maior parte, emanam da preocupação do autor em gerar devida compreensão acerca do que escreve; isto é, dito de outra forma, que o leitor compreenda o que o autor deseja que seja compreendido.

Todavia, a projeção de expectativas é um terreno pantanoso, a compreensão é produto da ação humana, por isso, dificilmente previsível. E como diria Certeau (1994), leitores são viajantes, nômades, circulam por terras alheias caçando furtivamente pelos campos que não escreveram. E, muitas das vezes, sem deixar, mesmo que para puro deleite do autor, um rastro, uma marca, uma glosa sequer. Ainda assim, ao se empenhar na produção escrita, o autor se preocupa em esquematizar um enredo ou uma narrativa coerente, objetiva, livre de obstáculos.

O texto é um todo solidário, a organização de uma parte pode afetar a de outra. No caso de dissertações e teses, este é um aspecto fundamental. Dessa forma, preocupados em estabelecer um caminho o menos tortuoso possível, a partir de uma cartografia textual objetiva e de decurso coeso, optamos, após apresentar os aspectos metodológicos deste estudo, situá-lo no interior do campo de pesquisa ao qual se vincula, notadamente, o da leitura no Brasil.

Para tanto, amparados em Ferreira (1999; 2007), demonstraremos, ao menos em partes, como foi amadurecido o conceito de leitura e de seu ensino no país. Os trabalhos da autora se aplicam ao levantamento e análise das pesquisas sobre leitura desenvolvidas no Brasil, no período de 1965 a 1995. Tratam-se, respectivamente, de sua tese de doutoramento, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp (Universidade Estadual de Campinas), intitulada *Pesquisa em Leitura: um estudo dos resumos de dissertações e teses defendidas no Brasil (1980-1995)*, e de um

artigo, *Contribuições para a escrita da história da produção acadêmica sobre leitura, no Brasil - 1965 a 1979*, ambos de suma relevância para compreensão da formação do campo de estudos sobre leitura no Brasil. Assim, será possível levantar alguns pontos e momentos cruciais da pesquisa sobre leitura e das abordagens que aqui vigoraram dentro de um recorte temporal que vai de 1960 a 2000. Porém, para não deixarmos o vácuo de uma década, de 2000 a 2010, pesquisamos as dissertações e teses da unidade em que estamos vinculados à pós-graduação, a UNESP/Marília, uma unidade cuja produção sobre leitura, situada no terreno da Educação, pode ser considerada representativa do que é feito no país, uma vez que os autores apresentam suas produções em eventos acadêmicos nacionais e internacionais, publicam partes ou sínteses dos estudos em periódicos e capítulos de livros, e até mesmo livros integrais resultantes do trabalho de pesquisa.

Desse modo, iniciaremos de maneira diferente do que já fizemos outrora, em *A leitura na tela do computador* (GHAZIRI, 2009), e do que fazem outros pesquisadores, cujo capítulo de abertura do trabalho resgata a trajetória histórica do leitor, tendo, na maioria dos casos, Chartier (1999) e Cavallo & Chartier (2002) como principais referências. Não que a história da leitura não seja importante para nosso estudo; ao contrário, ela é muito relevante e oportunamente passagens do percurso histórico do ato de ler serão mencionadas. Contudo, nestas linhas o que pretendemos é revisitar páginas de pesquisas brasileiras sobre leitura, para compreendermos como se deu a constituição do campo e sua relação com as preocupações que movimentaram os pesquisadores ao longo desses períodos.

Por fim, cabe anotar que as citações dos dois primeiros tópicos são, em sua maior parte, colhidas em Ferreira (1999), porque acessamos os trabalhos por intermédio de sua pesquisa, cujo estudo é substancial e dispensa qualquer retorno aos originais por ela mencionados. Já no tópico final, fomos diretamente aos documentos (teses e dissertações), pois são relativos à produção do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP de Marília.

2.1 Primeiras pesquisas (1965 – 1979)

A leitura é uma prática sociocultural caracterizada pela multiplicidade de gestos, cenários, materiais, públicos e finalidades. Tal fato atrai uma gama extremamente variada de olhares investigativos interessados nestas diferentes manifestações. São mentes da Pedagogia, Psicologia, Letras, História, Sociologia, Filosofia, Antropologia, Comunicação, Biblioteconomia, Neurociências entre tantas outras. Enfim, uma série de pesquisadores de distintos ramos da ciência que se ocupam do mesmo objeto, porém pautados em referenciais teórico-metodológicos distintos.

Para compreendermos a formação do campo de pesquisa sobre leitura no Brasil será preciso levar em conta essa heterogeneidade. Conforme Ferreira (2007), é preciso pensar que a produção acadêmica brasileira a esse respeito “não se configura como acumulação de temas, olhares e vozes, não remetem a uma única ideia ou conceito do que seja leitura, não propõem uma única solução para resolver sua ausência” (FERREIRA, 2007, p.30).

A primeira pesquisa, *stricto sensu*, das 27 das quais se tem registro nesse período, é a de Maria José Aguirre. Trata-se de uma tese de livre-docência, apresentada em 1965, na USP, à cadeira de Psicologia Educacional. *Significado de alguns fatores psicológicos no rendimento em leitura* nasceu do interesse da autora em estudar um tema fronteiro a várias questões. A complexidade e amplitude do tema leitura traziam à tona, segundo a pesquisadora, questões de ordem social, educacional e implicações pedagógicas. Além disso, trazia possíveis relações entre problemas de leitura e os altos índices de reprovação registrados no período. A pesquisadora tomou o ato de ler em sua dimensão interna, em busca do processo desencadeado por trás dos olhos do leitor quando diante do escrito. Ela procurou compreender os mecanismos internos que influenciavam o aprendizado e o rendimento em leitura. Daí o amparo em estudos médicos, publicados na década de 1960, os quais “colaboram na sustentação da ideia apresentada por Aguirre de que a leitura pode ser isolada, estudada em sua especificidade, pois exige habilidades sitiadas em lugares diferenciados dos da escrita” (FERREIRA, p.33, 2007).

Trata-se de um conceito de leitura pautado na referência de que os problemas a ela relacionados seriam resultantes da ausência de certas habilidades. “E, que, a ausência ou o pouco desenvolvimento dessas habilidades são responsáveis pelo fraco rendimento na leitura, pelo fracasso na aprovação dos alunos, principalmente da escola primária” (FERREIRA, p.34, 2007).

Em termos metodológicos, o estudo de Aguirre merece alguns destaques. O número de sujeitos com os quais trabalhou foi expressivo, 623 alunos do primeiro ano do curso primário, divididos por sexo. Os níveis de leitura são avaliados a partir de um teste psicológico – Bender –, o qual, conforme Ferreira (2007), é apropriado para uma formulação de leitura como atividade que possa ser avaliada em “graus de dificuldade, possível de ser avaliada, controlada, estimulada, diferente em sua produtividade, em seu rendimento, de acordo com o gênero, com o nível escolar e com a idade cronológica dos sujeitos pesquisados” (FERREIRA, p.36, 2007).

O período que se estende desde a defesa de Aguirre, 1965, até 1979, é marcado pela predominância da Psicologia nos estudos sobre leitura. Dados apresentados por Ferreira (2007) demonstram que dos 27 trabalhos acadêmicos (dissertações e teses) defendidos no país durante o período, 13 são da Psicologia, 9 de Letras, 4 da Educação e 1 da Biblioteconomia. Expressões recorrentes nos títulos, como as a seguir citadas, também dão prova de tal predomínio, mesmo nas provenientes de áreas diversas: fatores psicológicos; rendimento em Leitura; fatores psicopedagógicos; efeito de posição e de nível cognitivo de perguntas adicionadas a textos; uma análise comportamental; contribuição para o estudo da Psicologia da Leitura; princípios psicológicos subjacentes à leitura; entre outros.

Ainda nesta primeira fase, surgiram trabalhos relevantes para a composição do campo de estudo, alguns deles, hoje, considerados clássicos. Por exemplo, os estudos de Ecléa Bosi, de 1971, e de Paulo de Tarso de Oliveira, de 1972. Segundo Ferreira (2007), estes autores abordam a leitura de um ponto diferenciado do até então praticado; por exemplo, de Jacyra Calazans Campos, que desenvolveu uma pesquisa de mestrado sobre a atuação dos fatores psicopedagógicos no rendimento do aluno durante a leitura oral e silenciosa, numa vertente muito semelhante ao de sua orientadora, Maria José Aguirre.

O trabalho de Paulo de Tarso, conforme explica Ferreira (2007), seria um passo avante em relação aos estudos existentes, pois extrapola a premissa de leitura como algo passível de medição, controle e avaliação, ou mesmo de seu rendimento ser uma questão de existência ou ausência de determinadas habilidades. O autor foca o material que propõe os textos à leitura, bem como os interesses do leitor. Reproduziremos palavras do pesquisador, citadas por Ferreira (2007), que denotam o escopo de seu trabalho:

Estudar a natureza dos livros didáticos de leitura usados nas escolas primárias da cidade de Passos (MG) e cidades vizinhas, considerando tanto a forma como o conteúdo do mesmo; em segundo lugar, serão analisadas atitudes e procedimentos de professores quanto aos livros de leitura e a utilização destes em sala de aula; e finalmente serão explorados alguns aspectos dos interesses das crianças quanto à leitura, em termos de sexo, idade, nível de escolaridade e classe social (OLIVEIRA apud FERREIRA, p.38, 2007).

Conforme Ferreira (2007), a tese do pesquisador ainda carrega traços da perspectiva psicológica, mas abre novos horizontes e modos de abordagem do ato de ler. Nessa linha, também pioneira, destaca-se o trabalho de Ecléa Bosi, *Leituras de operárias: estudo de um grupo de trabalhadoras em São Paulo*. Trata-se de sua tese de doutoramento, defendida no Instituto de Psicologia da USP, na área de Psicologia Social.

O trabalho foi publicado e se tornou referência para os pesquisadores da leitura, bem como para os interessados nas questões da cultura de massa e da indústria cultural. Atualmente, possui mais de uma dezena de edições, porém com título modificado para *Cultura de massa e cultura popular: leituras de operárias*. Em relação ao conteúdo da obra, é possível dizer que Bosi estuda o referido objeto em lugar distinto ao da escola. Ela vai à fábrica, junto a operárias paulistanas, escorada em conhecimentos de áreas até então distantes dos olhares que se voltaram para o estudo da leitura. Vejamos algumas palavras da autora para compreendermos seu empreendimento:

[...] verificávamos a necessidade de ver com clareza toda uma problemática que rodeia o fenômeno “leitura” no meio operário, aproximando duas áreas que a ajudariam a elucidar melhor o

tratamento das respostas: 1) a área da comunicação de massa; 2) a área da cultura popular (BOSI *apud* FERREIRA, p.38, 2007).

Além disso, a pesquisadora emprega métodos investigativos pouco convencionais até aquele momento, em que se verifica o uso de entrevistas e questionários mais abertos. Acessar o objeto de pesquisa por meio de conversas, relatos e recordações era algo novo e permitiu a pesquisadora verificar as motivações de leitura daquelas trabalhadoras, em condições de vida desfavoráveis, que buscavam alento em romances de banca, no consultório amoroso de revistas femininas e em publicações instrutivas. O estudo traça o itinerário da subjetividade das entrevistadas ao acessar os hábitos, os interesses, os materiais e os conteúdos de suas leituras.

Nota-se, portanto, que esta fase inicial de pesquisas sobre leitura no Brasil é marcada pelo predomínio de estudos de cunho psicológico. As primeiras teses e dissertações tinham suas preocupações voltadas para o rendimento escolar em sua relação com a leitura e para o rendimento em leitura escolar, cuja ênfase recaía sobre habilidades (ínatas), ritmo e níveis. A partir dos anos de 1970, surgiram novos olhares e locais investigativos. Não somente a escola, mas, também, a fábrica. Surgiram novas orientações metodológicas, ao invés de situações experimentais com um grande número de sujeitos, o diálogo. Pesquisador e pesquisado passam a conversar, o entrevistador faz perguntas e é perguntado. Ademais, os materiais de leitura passam a compor o quadro de preocupações das pesquisas. A forma, o conteúdo, o encaminhamento, os interesses passaram a fazer parte dos questionamentos.

2.2 Expansão do campo (1980-1995)

Novamente em Ferreira (1999), verifica-se que entre os anos de 1980 e 1995, 189 trabalhos, entre mestrados e doutorados, foram defendidos no país. Cronologicamente, os trabalhos se dividem da seguinte forma: 6 em 1980; 10 em 1981; 9 em 1982; 04 em 1983; 10 em 1984; 05 em 1985; 12 em 1986; 08 em 1987; 16

em 1988; novamente 16 em 1989; 17 em 1990; 09 em 1991; 18 em 1992; 11 em 1993; 22 em 1994; e 16 em 1995. Percebe-se um avanço quantitativo contínuo, apesar da ainda pequena quantidade. Contudo, para Ferreira (2009), o avanço numérico denota a constituição de um campo mais sólido e abrangente, tanto em termos de qualidade das pesquisas, como de alcance geográfico, uma vez que surgiram estudos em universidades situadas em diferentes localidades do território nacional.

Além disso, para compreendermos a formação e a expansão do campo é importante conhecermos a distribuição dos estudos pelas diferentes áreas ou disciplinas de pesquisa. Nesse aspecto, Ferreira (1999) estabelece três fases para demonstrar a distribuição dos trabalhos:

- a) **De 1980 a 1985:** Os trabalhos distribuíram-se de maneira equilibrada. A Psicologia aparece com 12, Biblioteconomia 11, Letras/Linguística 10, Educação 9, Física 01 e área sem indicação com 01.
- b) **De 1986 a 1990:** Podemos chamar de momento da virada educacional, isto porque os pesquisadores da Educação produziram 26 trabalhos no período, seguidos pelos de Letras/Linguística com 22, Psicologia com 09, Biblioteconomia com 08, área sem indicação 03 e Comunicação 01.
- c) **De 1991 a 1995:** Temos a permanência da Educação como área mais produtora de estudos sobre leitura, somam-se 39 no período. Letras/Linguística aparece na segunda posição com 22, Psicologia com 06, Biblioteconomia também com 06, Comunicação 02 e área sem indicação 01.

O esquema demonstra que ao longo dos anos houve um deslocamento do epicentro produtor de estudos sobre leitura no Brasil, da Psicologia para a Educação. A quase isonomia entre as áreas, conforme notada entre os anos de 1980 e 1985, é subvertida nos anos seguintes pelo aumento de interesse dos pesquisadores da Educação pelas questões relacionadas à leitura. Ademais, do número total, 122

trabalhos estão relacionados ao ensino fundamental, médio e superior. As restantes preocupam-se com outros espaços, como o da biblioteca, e trabalham em outras perspectivas, como a histórica.

Entre os trabalhos que se voltam para o interior escolar, tem-se um número majoritário de pesquisadores interessados no ensino fundamental, são 90 dos 122. E qual seria a razão ou quais seriam as razões de tal escolha? Ferreira (1999) nos oferece algumas sugestões: a) o ingresso de técnicos das Secretárias de Ensino, como coordenadores, orientadores pedagógicos e docentes, interessados em estudar as vivências ou experiências do ambiente escolar em nível de pós-graduação; b) pesquisadores impulsionados pelas deliberações político-educacionais da década de 1980, as quais geraram significativas alterações curriculares e paradigmáticas para o ensino de leitura e de escrita; c) o descaso político com o ensino médio, em seu sentido mais amplo, o que teria desmotivado reflexões e estudos, tendo em vista, sobretudo, as dificuldades de intervenção gerada pela falta de recursos; d) associação do ensino médio com o ensino de Literatura, vista por muitos de maneira desvinculada das questões de leitura.

As preferências revelam ainda uma ênfase sobre as séries iniciais do ensino fundamental, o que, segundo Ferreira (1999), denota uma preocupação dos pesquisadores com a relação existente entre leitura e alfabetização. Contudo, a preocupação com a educação infantil é diminuta, apesar de toda uma bibliografia, de qualidade, disponível; o exemplo cabe à Foucambert (1994).

Além da escolha pelos anos e ciclos de ensino, Ferreira (1999) ainda destaca o fato de a maior parte dos pesquisadores optarem pela escola pública como *locus* de pesquisa. Para a autora, isto sinaliza um compromisso ou engajamento dos estudiosos com a instituição escolar. Afinal, é no ambiente estatal em que se verifica o descaso do poder público com o ensino e os problemas decorrentes deste descaso. Todavia, falar de leitura é falar de multiplicidade, de variedade, pois mesmo que a maior parte das pesquisas convirja para a escola pública e para o ensino fundamental, os problemas, os métodos, as fundamentações, bem como as interfaces com temas correlatos, são múltiplas, plurais. Por isso, para elaborar um quadro de referência sobre os principais temas pesquisados, entre 1980 e 1995, Ferreira (1999) estabelece sete focos principais, são eles: compreensão/desempenho em leitura, com 76 trabalhos; proposta didática e análise do ensino de leitura, com 61; leitores-preferências, gostos, hábitos, histórias e

representações, com 25; leitores-preferências, gostos, histórias e representações: o caso do professor/bibliotecário como leitor, 15; texto de leitura usado na escola, 8; memória da leitura, do leitor e do livro, 6; e, por último, concepção de leitura, com 3 trabalhos.

Assim estabelecidos, passemos em resenha cada um deles, a começar por **Compreensão/desempenho em leitura**, para que possamos ter uma visão mais ampla da expansão do campo. Neste primeiro foco, os pesquisadores tentam, de diferentes modos, desvelar o processo de compreensão e desempenho em leitura. A partir do ângulo do leitor, se preocupam com a “concepção que o indivíduo tem sobre a compreensão, ou com a maneira pela qual a compreensão se dá, se processa, ou ainda, na identificação das habilidades, competências e níveis de leitura” (FERREIRA, 1999, p. 79). Em termos de procedimentos, Ferreira (1999) explica que os autores empregam técnicas ou criam situações no intuito de “verificar, comparar ou remediar o desempenho de alunos e/ou grupos de alunos” (FERREIRA, 1999, p. 79). Uma parcela dos estudos se volta para a investigação e debate dos fatores que influenciam na compreensão, como: as características dos textos escolares, a metodologia empregada pelo docente em aula, a linguagem do aprendiz e a classe social a que pertencem os estudantes.

A dissertação de Sônia Maria Azevedo de Lima, citada por Ferreira (1999), intitulada *Aquisição e desenvolvimento da habilidade de compreensão a partir do processo de alfabetização*, de 1985, serve de exemplo sobre o comprometimento da aprendizagem da leitura e do impedimento da compreensão. Segundo a autora, tais problemas são, fundamentalmente, gerados pela discrepância entre a linguagem utilizada pela escola e a linguagem utilizada pelos alunos.

Já no período de 1986 a 1990, uma nova abordagem psicológica passa a ser empregada nos estudos sobre compreensão, a Cognitivista. Assim, os problemas relacionados à compreensão transpõem a circunscrição das coerções textuais ou das habilidades do leitor, uma vez que a compreensão “passa a ser vista como processo de construção de sentidos do texto pelo leitor numa relação de interação” (FERREIRA, 1999, p. 81). O trabalho de Sylvia Terzi (*apud* Ferreira, 1999) caminha por esses rumos. A pesquisadora, amparada em Vygotsky, conduziu atividades de leitura com um grupo de crianças de periferia fora do ambiente escolar. Sua principal conclusão foi a de que o adulto possui um papel relevante na interação do grupo, assim como na formação do leitor. Finalmente, acerca deste foco, podemos dizer que as principais

matrizes teóricas que amparam os estudos que o compõe, apesar de nem todos explicitarem de fato suas matrizes, foram: Van Dijk, Kintsh, Scarpit, Lebres, Piaget, Ferreira, Vygotsky, Bakhtin, Orlandi e Smith.

Já o segundo foco, **Análise do ensino da leitura e proposta didática**, abarca estudos acerca da formação leitora na escola, sobretudo na de primeiro grau, com ênfase sobre os obstáculos e impedimentos de tal formação. Além disso, conforme Ferreira (1999), neste foco, encontra-se, também, trabalhos sobre a produção de leitura na biblioteca, escolar ou pública. Os estudos deste núcleo surgem num período importante da história nacional, notadamente o da redemocratização, após o fim do regime autoritário. São estudos que questionam o papel da escola em relação à formação de cidadãos de fato. Questiona-se o fracasso escolar, a evasão e a formação leitora deficitária, incompatíveis com o momento de mudanças e novos rumos da vida política e social da nação. Segundo Ferreira (1999), “emerge dessa produção um discurso que propõe a leitura reflexiva, conscientizadora e crítica” (Ferreira, 1999, p.84). Escola e biblioteca são duramente criticadas em suas práticas, na atuação de seus profissionais e na formação por elas promovida. Critica-se, por exemplo, a biblioteca por não possuir um acervo condizente com o horizonte de expectativas e interesses dos alunos/leitores, por não caminhar num ritmo semelhante ao do mundo externo, bem como por não atualizar-se. Os trabalhos propõem a biblioteca não apenas como local de busca de informações escolares, mas, também, como lugar de lazer, como lugar em que possam se divertir e conhecer, por meio da leitura, um novo mundo. Aí a figura do bibliotecário emerge com grande relevância, pois ele passaria da inércia de guardião dos livros para a de deflagrador de necessidade e interesse pela leitura. Alguns trabalhos chegam a sugerir propostas de atividades, como a *contação* de histórias. Além disso, surgem as salas de leitura, relacionadas “geralmente às aulas de Português, que tornaram-se, nos anos 86 a 90, o ambiente previsto exclusivamente para a prática da leitura, especialmente a de livros de literatura” (FERREIRA, 1999, p.87).

A partir dos anos de 1990, nota-se um movimento em torno do estudo de novos objetos de leitura. São pesquisas interessadas, para falar como Ferreira (1999), em códigos e linguagens diferenciados. A esse respeito, a autora cita os trabalhos de Maria Aglae Lima, *A leitura da imagem no ensino da Arte*, e Maria Catarina Cury, *Modos de ver a leitura: o filme na prática escolar*. Por fim, ainda na mesma década, o

referencial da Análise do Discurso e autores como Orlandi, Bakhtin e Vygotsky passam a amparar uma parcela substancial de trabalhos.

O terceiro foco, **O texto de leitura na escola**, agrupa pesquisas cuja a tônica é a crítica aos materiais comumente utilizados e a sugestão de novos. Conforme explica Ferreira (1999), as pesquisas deste núcleo surgiram por várias razões, dentre elas: as ações do governo federal de distribuição de livros de literatura para as escolas, a implantação de salas de leitura pelas prefeituras e secretarias de governo estaduais, os programas de formação contínua de professores, bem como a recorrência de propagandas de incentivo à leitura. De modo geral, os trabalhos buscavam “identificar os critérios de seleção de livros em circulação [...] e discutir determinados aspectos dos programas de distribuição” (FERRERIA, 1999, p.89). Além disso, estudavam os materiais em si, assim como o modo como deveriam ser lidos, indicados e trabalhados na escola.

Entre os anos de 1991 e 1995, surgiu o interesse pelo estudo do jornal na sala de aula. Trata-se de um movimento maior, preocupado com a entrada de novas modalidades textuais na escola, gerando um deslocamento do foco excessivo sobre o livro didático e o literário. Os argumentos que justificavam a utilização do jornal eram: ser um veículo de fácil acesso e manejo, difusor de informações, possibilitador de estabelecimento de relações entre texto e contexto e promotor da cidadania. A imprensa escrita na sala de aula “passa a ser uma alternativa de substituição ou de parceria com o livro didático e com o livro de literatura no processo de aprendizagem da leitura na escola” (FERREIRA, 1999, p. 91).

Vimos, portanto, que os trabalhos agrupados no foco explicitado são relevantes para a constituição do campo de pesquisa sobre leitura, pois demonstram a emergência do interesse acadêmico e escolar por textos que não somente os de natureza didática ou literária. Já os focos de número quatro e cinco, intitulados **Leitores: preferências, hábitos, interesses, histórias de vida e representações** e **Leitores: preferências, gostos, histórias e representações: o caso do bibliotecário/professor como leitor**, voltam-se, sobremaneira, para o estudo do leitor. No primeiro deles, a perspectiva é a do aluno-leitor. Estudam-se todas as categorias enunciadas no título. As pesquisas “centram-se na discussão dos fatores (família, classe social, escola pública/particular e biblioteca) que interferem na produção do interesse, preferência, hábito e gosto de leitura (FERREIRA, 1999, p.91).

No segundo, de maneira semelhante, porém voltados para os profissionais encarregados do ensino e promoção da leitura, aparecem os trabalhos do quinto foco. São estudos que tratam da qualificação e da formação dos incumbidos, tanto na escola como na biblioteca, da formação de novos leitores. Conforme Ferreira (1999), trata-se de um grupo de produções que “insiste na importância de se repensar os cursos de formação para professores e bibliotecários e sua formação como leitores” (FERREIRA, 1999, p.94).

A autora explica que os trabalhos tomam como linha de referência um discurso amplamente ventilado na década de 1980, segundo o qual, era necessário denunciar as deficiências do ensino brasileiro, inclusive o superior. Criticava-se, enfaticamente, a formação deficitária dos docentes, sobretudo os em exercício nas escolas de primeiro grau. Para Ferreira (1999), uma “crise aparentemente revelada por seus usos da escrita e por suas práticas de leitura, ambos aquém do desejável” (FERREIRA, 1999, p.94).

Com relação aos procedimentos metodológicos das pesquisas, destacam-se questionários, observações, depoimentos e narrativas de histórias de vida e de histórias pessoais de leitura. Nota-se um esforço em conhecer o sujeito docente em exercício, de identificação, dentre outros aspectos, de seus problemas de leitura. Daí muitas pesquisas sugerirem a inclusão, nos cursos de formação, de novas disciplinas relacionadas ao ler e aos seus materiais. Em suma, interessa aos dois focos que a escola cumpra com uma de suas principais responsabilidades sociais: a formação de mais e melhores leitores.

Já o penúltimo foco, **Memória da leitura, do livro e do leitor**, reúne estudos de abordagem histórica. São produções que tentam resgatar o passado, não muito distante, de práticas, modos de ensino e materiais de leitura. Segundo Ferreira (1999), são estudos surgidos nos anos de 1990, que retornavam a um tempo pretérito a fim de uma compreensão mais sólida do presente. Dentre eles, figuram pesquisas acerca da memória do livro didático; das práticas de leitura nos chamados Gabinetes de Leitura e do Projeto Antologia Nacional. Além dessas, podemos citar a tese de Raquel Lazzari Leite Barbosa, *Mitificação da leitura: a construção do herói*, defendida em 1994, em que a autora reconstitui o cenário sócio-educacional das décadas de 1920 a 1950, para compreender a força da leitura nesse contexto, assim como para entender a formação da preferência por certos livros e autores na comunidade estudada: escolas de primeiro grau da cidade de Assis-SP.

Por sua vez, no sétimo e último foco, **Concepção de leitura**, situam-se apenas estudos das áreas de Letras/Linguística e da Educação. “São trabalhos predominantemente de cunho teórico, mas que também põem em discussão a concepção do ato de ler a partir da análise do material em circulação” (FERREIRA, 1999, p. 99). As concepções de leitura em voga e os materiais em uso nas práticas escolares são os principais alvos da crítica desses pesquisadores. Tratam as concepções oficiais de leitura, conforme orientadas pelo Estado, como um retrato distorcido do que deveria ser, de fato, o ato de ler em seus desdobramentos e interrelações. Nessa linha, Castro (*apud* Ferreira, 1999) desenvolve um trabalho em que busca “mostrar que mudanças significativas no ensino da Leitura dependem de uma mudança nos pressupostos das várias correntes teóricas que orientam nosso ensino” (CASTRO *apud* FERREIRA, 1999, p. 99).

Por fim, para uma visão sistematizada, apresentamos um quadro elaborado por Ferreira (1999) acerca da distribuição dos estudos pelas áreas e focos:

FOCOS	ÁREAS							Total
	BIBLIO.	COMUN.	EDUC.	FÍSICA	LETRAS	PSIC.	Sem área	
1 -Desempenho	02	-	25	01	24	23	01	76
2 - Proposta didática /Análise do ensino	12	-	30	-	16	01	02	61
3 – Leitores: gostos, hábitos, histórias...	09	01	09	-	05	01	-	25
4 - Prof. / bibliot. como leitor	02	01	05	-	03	02	02	15
5 - Texto de leitura	01	01	03	-	03	-	-	08
6 - Memória de leitura/leitor/livro	-	01	01	-	04	-	-	06
7 - Concepção de leitura	-	-	02	-	01	-	-	03
Sem foco	-	-	-	-	03	-	01	04
TOTAL	26	04	75	01	59	27	06	198

Quadro 1: Quadro sistematizado sobre a divisão dos estudos sobre leitura por áreas e focos

FONTE: FERREIRA, N. S. A. *Pesquisa em leitura: um estudo dos resumos de dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas no Brasil, 1980-1995*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Faculdade de Educação. Campinas, SP. 1999, 354 f.

2.3 Contexto atual (2000 – 2010)

Os focos de interesse elaborados por Ferreira (1999) nos auxiliaram satisfatoriamente a compreender a formação e a expansão do campo de pesquisa sobre leitura no Brasil, especialmente no período que se estende de 1965 a 1995, porque a autora organiza os estudos, desenvolvidos durante o período, tendo como linha de referência preocupações comuns a pesquisadores situados em diferentes localidades e instituições do território nacional. Todavia, o recorte temporal finda-se em 1995, deixando um hiato de mais de uma década, em que ocorreram significativas mudanças nos cenários político, econômico e social brasileiro, assim como substanciais avanços técnicos e tecnológicos, dos quais decorreram e decorrem novas práticas educativas e novos suportes textuais. Pensando nisso, tomamos a decisão de examinar pesquisas desenvolvidas na última década, no intuito de verificar, mesmo que de maneira muito restrita, preocupações que movimentaram e movimentam o campo de estudos sobre leitura no Brasil nos últimos anos.

Nesse sentido, a intenção é simples: verificar o que tem sido pesquisado sobre leitura nos últimos anos, num recorte específico e limitado, a fim de verificarmos quais preocupações movimentaram o campo nesse período. Para isso, nos direcionamos às dissertações e teses defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista, campus de Marília (unidade em que esta pesquisa foi desenvolvida), no período de 2000 a 2010. Mesmo se tratando de um escopo bastante reduzido, principalmente se comparado ao de Ferreira (1999), localizamos um volume razoável de trabalhos. Contudo, tal volume não corresponde à totalidade de estudos defendidos durante o período na instituição, pois realizamos a busca no banco de teses e dissertações *online*, no qual, nem todos os trabalhos encontram-se registrados. Além disso, não tivemos acesso aos estudos desenvolvidos em período anterior ao ano 2000, daí o recorte temporal acima delimitado.

Contudo, mesmo não se tratando da totalidade de estudos, podemos afirmar que os 30 registros localizados são representativos de boa parcela do que vem sendo desenvolvido na instituição. São pesquisas que possuem como foco central as séries iniciais, desde a Educação Infantil ao Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental, em que

destacam-se títulos como: *A leitura como prática cultural e o processo de escolarização: as vozes das crianças*; *A Literatura Infantil como meio para a formação da criança leitora*; *Formação de leitores na Educação Infantil: contribuições das histórias em quadrinhos*; *Educação Infantil e Ensino Fundamental: bases orientadoras à aquisição da leitura e da escrita e o problema da antecipação da escolaridade*; *O faz-de-conta como atividade promotora de desenvolvimento infantil e algumas contribuições acerca de suas implicações para aprender a ler e escrever*.

São pesquisas fundamentadas em diferentes aportes teóricos, bem como operacionalizadas por diferentes instrumentais metodológicos. Formulações de Bakhtin e Vygotsky sobressaem-se em relação as bases teóricas, assim como a pesquisa-ação e o estudo de caso do tipo etnográfico em relação ao amparo metodológico. Para que se possa esboçar uma visão mais aprofundada, detalharemos alguns estudos, como o de Cruvinel (2010), intitulado *A leitura como prática cultural e o processo de escolarização: as vozes das crianças*, em que, como sugere o próprio título, a autora se debruçou sobre as relações do processo de escolarização e o de apropriação da leitura, tendo como fonte as vozes das crianças.

O trabalho foi desenvolvido na cidade de Marília-SP, numa escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental. A coleta de dados se orientou pelo estudo de caso do tipo etnográfico e a sustentação teórica alicerçou-se em Bakhtin e Vygotsky. A pesquisadora acompanhou a trajetória percorrida pelos estudantes com a leitura desde o último ano do Ensino Infantil até meados do primeiro ano do Ensino Fundamental, período em que o ensino de leitura ganha estrutura mais sistemática. Percorrer essa trajetória possibilitou à autora, entre outros aspectos, compreender o papel que a instituição escolar exerce na apropriação do ato de ler pelos pequenos aprendizes. A conclusão foi a de que, para as crianças, a leitura se caracteriza como prática cultural; contudo, a escola ignora tal fato, o que distancia os estudantes dessa atividade.

Outro foco importante de estudos é o atinente à leitura de jornais. Trata-se de um dos pontos fortes do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP/Marília. Temática que se apresenta com relevo no cenário acadêmico brasileiro atual. Neste foco, aparecem estudos desenvolvidos tanto na cidade de Marília como noutras localidades do país, inclusive, no exterior. Dentre os principais títulos, podemos destacar: *A leitura de jornais impressos e digitais em contextos educacionais: Brasil e Portugal*; *Perfil de leitura de textos jornalísticos por alunos de*

escolas pública e privada do município de Cascavel – PR; Leitura de jornais em famílias de estudantes de escola pública de Ensino Fundamental; Leitura do fotojornalismo na escola: uma experiência com alunos da escola básica; e Aprender a ler jornais no Ensino Fundamental.

Os trabalhos de Arena (2008) e Ferreira (2008) podem ser citados como representativos deste núcleo. O primeiro, uma tese, *A leitura de jornais impressos e digitais em contextos educacionais: Brasil e Portugal*, busca compreender práticas de leitura em contextos histórico-culturais diferentes. A autora empreendeu pesquisa de campo, com base no expediente metodológico da pesquisa-ação, na cidade de Marília-SP e na capital portuguesa, Lisboa. O trabalho foi desenvolvido com grupo de 6 professoras e 30 alunos, em situação de leitura de jornais impressos e *on-line*. A pesquisadora se dedicou, dentre outras coisas, aos usos do jornal em sala de aula e às atitudes de leitura transportadas de um suporte para outro, sobretudo do impresso para o digital. As constatações dão conta de que o jornal é um material ainda distante dos estudantes e não integrado à programação escolar; do mesmo modo, o uso pedagógico da tecnologia não se faz com a simples disponibilização do aparato, é preciso ensinar, criar condições para que o aluno se aproprie, sobretudo quando apresentada como suporte de leitura. Além disso, a pesquisadora destaca que os alunos lusitanos apresentaram maior facilidade na apropriação do material jornalístico, fato que pode ser atribuído à distribuição gratuita de periódicos na cidade de Lisboa e em seu entorno.

O segundo trabalho, de Ferreira (2008), consiste numa dissertação, desenvolvida na cidade de Assis-SP. O público alvo foi alunos de Ensino Fundamental e suas famílias, de uma escola pública de região periférica do município. A operação de pesquisa se baseou na assinatura de jornais por seis meses para os estudantes e suas famílias, em que, dos quatro grupos participantes, dois receberam, em suas casas, o periódico *Folha de S. Paulo*, e dois o periódico local, *Diário de Assis*. A autora visitava as famílias no intuito de verificar a interação entre estudantes, familiares e jornal, bem como o modo como se apropriaram do material e a interferência desse processo na formação leitora dos jovens. Os resultados alcançados apontam para uma mudança de atitude em relação à leitura de jornal, pois o contato dos jovens e suas famílias com os periódicos permitiram-lhes romper com representações pré-

estabelecidas, assim como compreender usos, função e importância do material jornalístico para a vida social.

Outro aspecto notável, com base nos títulos de algumas pesquisas, é o que se dirige para interface entre aparatos tecnológicos e leitura. Alguns trabalhos do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP/Marília se voltam para organização dos textos *online* e para modos de leitura na tela. Nesse aspecto, três trabalhos se voltam para o tema: o estudo já mencionado de Arena (2008), o de Oliveira (2008) e o que desenvolvemos em nível de mestrado (Ghaziri, 2008), outrora mencionado. É importante dizer que os dois primeiros possuem o jornal como objeto e o terceiro as maneiras de ler na tela, independente da natureza textual.

O trabalho de Oliveira (2008) consiste num estudo com alunos de Ensino Fundamental, de uma escola pública do oeste paulista, interessado na leitura de fotografias jornalísticas, em suporte impresso e eletrônico. A pesquisadora desenvolveu um jornal escolar, produzido em colaboração com os alunos, nos padrões do gênero digital *blog*. Uma proposta de grande valor, uma vez que promoveu o aprendizado colaborativo, motivou os alunos à prática da escrita, bem como os inseriu num espaço de debate amplo com visitantes do *blog*.

A pesquisa de desenvolvemos (Ghaziri, 2008), também uma dissertação, apresenta dados resultantes de um trabalho com alunos de Ensino Fundamental em situação de leitura no impresso e na tela. A atmosfera criada para as atividades foi a de pesquisa escolar, em que os estudantes partiam em busca de respostas a questões sugeridas pelo pesquisador após um debate sobre temas de natureza histórica. Dentre os temas de pesquisa, a título de exemplo, podemos citar a configuração da família no Brasil Colonial e no contexto atual.

O estudo apresenta uma contextualização histórica do ato de ler, especialmente voltada para as mudanças de materialidades que serviram de suporte aos textos ao longo dos tempos, em que, com base em Machado (2007), defendemos a ideia de que os suportes de textos não se modificaram ao longo da história por simples substituição, mas por um processo de fusão de estruturas. Portanto, gradativamente, por meio da incorporação de estruturas ou elementos de seu antecessor o suporte mais recente ganha vida e conquista leitores.

Além disso, como cerne do trabalho, analisamos o modo como estudantes desenvolvem suas leituras na tela do computador, buscando identificar modos de ler, estratégias mobilizadas, processo de atribuição de sentido, bem como modos de operar o pensamento. As conclusões apontam para a existência de perfis ou tipos de leitores da tela do computador, a saber: o navegador novato ou leitor ingênuo da tela, o navegador aprendiz ou leitor contingente e o navegador experiente ou leitor seletivo da tela. Tais perfis, elaborados com amparo de Santaella (2004), espelham as atitudes apresentadas pelos estudantes nas atividades de leitura. Já o processo de atribuição de sentido se mostrou procedimento de união de fragmentos de informação, uma vez que os leitores-navegadores trafegavam pelos vários *links* hipertextuais em busca das respostas que os motivam à pesquisa, coletando informações em cada um deles, tecendo um texto próprio, ainda que com as palavras de outrem.

Por fim, cabe mencionar outros focos interesse que ainda aparecem nas pesquisas defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP/Marília no período de 2000 a 2010, são eles: Formação de Professores; História do Ensino de Língua e Leitura; Memória e Representações; Educação Inclusiva; Dificuldades de Aprendizagem; Biblioteca Escolar e Leitura de Mulheres. Em última análise, a incursão pela trajetória constitutiva do campo de pesquisa sobre leitura no Brasil nos permite compreender que ele não é um espaço tolhido pela acumulação de pesquisas de mesmo tema ou que partilham abordagens únicas. Diferente disso, trata-se de um espaço heterogêneo, caracterizado por múltiplos olhares e vozes, cujo movimento social, histórico e cultural do mundo e do próprio homem desperta novas demandas, bem como pode sustentar outras. Trata-se de um campo, cujos pesquisadores, das mais diferentes áreas, estudam problemas desde os mais diferentes pontos de vista e com olhar direcionado para os diferentes locais e suportes em que o ato de ler acontece. Assim, no próximo capítulo, temos caminho aberto para realizarmos incursão semelhante, embora por outras veredas, a saber: a dos estudos midiáticos no Brasil.

Capítulo 3

3. Panorama dos estudos midiáticos no Brasil

Por se tratar de um trabalho que se dedica à leitura em suporte televisivo, estabelecemos como matéria do presente capítulo um panorama, ou resgate, de algumas das principais teorias midiáticas que vigoraram ao longo do século XX no mundo e no Brasil, embora não deixemos de lado alguns dos novos problemas emergentes no corrente século. Intentaremos situar historicamente as várias concepções, buscando identificar as que melhor se coadunam com nosso objeto de estudo, bem como com o material obtido na pesquisa de campo, porque, ao passo que colhíamos as falas dos sujeitos, delineava-se como necessária uma melhor compreensão da mídia, mais especificamente, da mídia televisiva, situada num contexto, sobre o qual deveríamos ter muita clareza, que é o da comunicação em larga escala.

Ademais, resgatar teorias, ideias e autores, remexendo no baú da história, nos fazia a todo o momento refletir sobre como penetrar nesse imbróglio criticamente, de modo a compreendê-lo, mas a não julgá-lo, pois, por se tratar de um estudo que toma a televisão como suporte de textos, não se poderia deixar de lado sua dimensão midiática. Assim, se com Ricoeur (1985) tentamos refletir sobre as relações do mundo do texto com o mundo do leitor, ao estudarmos a TV como espaço de leitura na escola, surgiu a necessidade de compreendermos o mundo da mídia em sua relação com o mundo dos alunos.

Assim, empenhamo-nos no levantamento histórico desse contexto, pois estávamos diante de jovens que nos relatavam suas experiências em relação a seus processos de informação, parte constitutiva da percepção que possuem da realidade e sobre os quais era necessário discernimento para compreendermos as práticas de leitura, nesta tese entendidas como atos de cultura. O esboço aqui realizado não dá conta, obviamente, de todas as teorias e de todos os autores. A área de estudos da comunicação é notavelmente conhecida pela grande quantidade e riqueza de escritos. Selecionamos aqueles que pareceram mais vigorosos em face ao escopo desta tese.

Vale ainda dizer que as linhas a seguir abrem caminho para os próximos capítulos, uma vez que afunila a discussão sobre a presença dos meios de comunicação na escola, especialmente, o uso da televisão e do telejornal em sala de aula, bem como para o surgimento e configuração do telejornalismo *news*.

3.1 Função, Disfunção e Narcose

Segundo Bosi (2008), foi no campo da sociologia e da psicologia que surgiram os primeiros estudos ou teorias acerca das funções dos meios de comunicação de massa. A zona fértil para tal surgimento foi a América do Norte, notadamente, os EUA. Trata-se do primeiro país a cruzar a linha, nas primeiras décadas do século XX, rumo a uma organização social dita massiva. Fruto dessa passagem, conflitos raciais e intergrupais lá eclodiram, os quais, desde muito cedo, chamaram atenção de importantes mentes do pensamento social.

Ainda conforme Bosi (2008), após a crise de 1929, os processos psicossociais passaram a ocupar importante espaço nas preocupações dos pensadores sociais, sobretudo as questões relativas à opinião pública. Surgia a necessidade de compreensão, por exemplo, da dinâmica que envolvia um pleito eleitoral, afinal “se fazia mister prever (e, mesmo manipular) a opinião pública nos casos em que deveria manifestar-se maciçamente” (BOSI, 2008, p.39). Desde então, muita tinta seria gasta no intuito de análise e descrição dos efeitos do rádio, jornais e cinema.

A teoria funcionalista é uma fatia desse conjunto de estudos ou teorias. Ela é “basicamente contextual, embora seu eixo epistêmico seja não um conceito macroestrutural (classe, sociedade), mas psicossociológico” (BOSI, 2008, p.39). A este campo interessa a relação ou interação dos indivíduos com o tecido social em interface com os meios de comunicação. Entre seus mestres destacam-se Radcliffe-Brown e Bronislaw Malinowski, estes não preocupados com questões

mediáticas, mas com os nativos das Ilhas Andaman e das Ilhas Trobiand. Todavia, constituem a matriz do pensamento dos autores aqui mencionados.

Assim, sob esse prisma, os efeitos dos *mass media* sobre o público se dariam no âmbito de uma função e/ou disfunção. Tal efeito pode ser facilmente compreendido, quando pensamos, por exemplo, na campanha realizada por todos os veículos de informação acerca de doenças epidêmicas. Se por um lado, a população em geral é alertada sobre os modos de prevenção, sintomatologia e tratamento, por outro, a insistência em relação aos riscos causa pânico e obsessão em parte da população. Seria esta, então, a função pretendida, de alerta, de prevenção e tratamento, por outro lado, a disfunção, não pretendida, que gera medo e obsessão.

A análise aqui aventada, desse paradigma, baseia-se no artigo *Comunicação de massa, gosto popular e a organização da ação social*, de autoria de Robert K. Merton e Paul F. Lazarsfeld (1969). Nesse texto, os autores dedicam atenção, como já vem sendo dito, aos efeitos (em termos de função e disfunção) dos meios de comunicação de massa sobre o grande público. A argumentação tem como ponto de partida o diagnóstico nada animador existente até o período (o texto foi originalmente publicado em 1948) de que os *mass media* provocariam corrupção do gosto estético e dos padrões culturais populares, conformação em relação ao *status quo* social e econômico e a total deturpação do senso crítico.

Os sociólogos vão percorrer esse terreno, nada regular, em busca dos reais efeitos dos *media*. A indagação inicial proposta pelos autores é a seguinte: que papel social pode se atribuir aos meios em virtude de sua existência? A resposta, ainda que provisória, seria a de superestimação, porque as pesquisas do período forneciam “apenas cifras de oferta e consumo” (MERTON & LAZARFELD, 1969, p.106), algo que “dista muito de seus efeitos totais sobre o comportamento, as atitudes e as perspectivas” (MERTON & LAZARFELD, 1969, p.106).

Todavia, conforme afirmam os pesquisadores, mesmo antes de uma análise mais detida, é possível inferir que os meios de comunicação de massa eram (e ainda são) alvo de críticas recorrentes, algumas hostilizadoras, pois eles pareciam roubar o tempo livre dos cidadãos – tempo ocioso conquistado por meio de duras lutas -, que poderia ser despendido em atividades mais nobres como um curso

universitário ou *verdadeiros* bens culturais, como a música clássica e a literatura. Nesse sentido, ao ocupar o tempo livre, os meios de comunicação operariam sobre as mentes gerando efeitos em diversas instâncias, das quais elencamos três dentre as focalizadas por Merton e Lazarsfeld (1969):

- a) **Na atribuição de *status*:** Os *media* atribuem, reforçam ou legitimam a posição social, o *status* de indivíduos, organizações, movimentos e questões públicas. Qualquer ação pública, política – particular ou individual – passa a desfrutar de (maior) prestígio quando repercutem positivamente nos meios de comunicação. Segundo Merton e Lazarsfeld (1969), a opinião dos editoriais de periódicos, os autores citam a *Times*, representa para o público “o julgamento ponderado de um grupo de especialistas, exigindo, portanto, o respeito dos leigos” (MERTON & LAZARFELD, 1969, p.109). Na propaganda, tal efeito é produzido quando algum indivíduo detentor de prestígio nos *mass media* endossa um produto qualquer. Em suma, a ação social é afetada pelo potencial de atribuição de *status* dos meios.

- b) **Reforço das normas sociais:** Tal função seria percebida quando se ouve falar, por exemplo, em poder da mídia, poder da imprensa ou poder da propaganda. As normas sociais podem ser explícitas ou implícitas, por isso, tal efeito seria algo como uma reafirmação ou aplicação das normas. Nesse sentido, conforme Merton e Lazarsfeld (1969), a publicidade “elimina o hiato existente entre as atitudes particulares e a moralidade pública” (MERTON & LAZARFELD, 1969, p.111). Grandes temas como o tabagismo, drogadição e alcoolismo são alvo deste efeito, em torno deles são travadas verdadeiras cruzadas. A corrupção política pode, também, ser transformada numa cruzada, obviamente dependendo dos interesses das agências midiáticas. Sendo bem sucedida tal batalha, o poder dos meios é realçado (tanto naquela como para as próximas cruzadas). Em última análise, o efeito de reforço das normas sociais demonstra a relação dos *mass media* com os problemas da sociedade, periféricos ou centrais, servindo “notadamente

para reafirmar as normas sociais, expondo os desvios destas normas ao público” (MERTON & LAZARFELD, 1969, p.112).

- c) **Disfunção narcotizante:** A avalanche de informações, em relação a qual se encontram expostos os cidadãos, geraria apenas uma preocupação superficial com questões sociais. O grande e contínuo fluxo de informações ao invés de suscitar interesse desembocaria numa narcotização das mentes. Os indivíduos tomam uma espécie de contato secundário com o universo de problemas políticos, econômicos e sociais, estabelecendo por meio de suas leituras, audições e visualizações, uma relação indireta com tais problemas. “O indivíduo lê descrições de questões e problemas, inclusive até discute linhas de ação alternativa. Mas esta ligação remota com a ação social organizada, de certa forma intelectualizada, não é ativada” (MERTON & LAZARFELD, 1969, p.113).

Contudo, os efeitos dos *mass media* não parariam por aí. Suas consequências se estenderiam ainda por outros meandros: conformariam o público em relação à ordem estabelecida e impactariam sobre o gosto popular. No que diz respeito ao primeiro, conforme Merton e Lazarsfeld (1969), tal efeito ressoa no público não só pelo que lhes é dito, mas, também, pelo que não lhes é dito. Pesaria sobre esse silêncio, a pressão de grupos econômicos, notadamente, os patrocinadores comerciais.

Já sobre o segundo campo, os sociólogos americanos, afirmam que boa parte dos produtos, sejam eles do rádio, cinema, jornais e livros, se dedicam ao entretenimento, o que influenciaria o gosto estético. A abordagem dos autores a esse respeito é significativa, pois, para eles, enfatizar simplesmente o declínio do gosto popular pode ser enganoso. É preciso, antes de qualquer coisa, atentar para a mudança histórica pela qual passou a plateia das artes. Se anteriormente era restrita e de padrões estéticos refinados, a partir do desenvolvimento tecnológico, da expansão dos meios de comunicação de massa e da alfabetização popular, o público das artes alargou-se substancialmente.

Os poucos privilegiados que detinham meios de comprar livros e assistir peças de teatro foram substituídos por uma grande massa que vê circular diante de si vários dos bens culturais antes restritos. No entanto, o aumento da circulação não acarretaria em refinamento do gosto. Para Merton e Lazarsfeld (1969), o correto seria dizer que provavelmente uma proporção maior de indivíduos com padrões estéticos refinados passaram a fazer parte do público dos *media*, porém eles são tragados “pela grande massa que constitui a nova e inculta platéia de arte” (MERTON & LAZARSELD, 1969, p.117)

Esta é, portanto, em linhas gerais, a teoria funcionalista americana de Robert K. Merton e Paul F. Lazarsfeld (1969) acerca da inserção dos meios de comunicação de massa na sociedade, com ênfase sobre a dimensão psicológica. Os efeitos por eles problematizados, tratados em termos de função e/ou disfunção, depreendem-se justamente dessa instância. A crítica a este paradigma recairia sobre a abordagem em nível microssociológico, próprio da linhagem funcionalista, a qual não contribuiria com uma teorização ampla. Segundo Bosi (2008), Merton defendia a renúncia por parte do cientista social às teorias globais do social, voltando-se para campos mais circunscritos.

Além disso, conforme Bosi (2008), o critério de distinção dos efeitos de função e disfunção parece arbitrário, pois o que é funcional num determinado contexto pode ser disfuncional noutro. Em suma, trata-se de um enfoque que “tende a privilegiar o nexos emissor-destinatário, perguntando que tipo de influência (Funcional? Disfuncional?) ocorre a partir da comunicação de massa” (BOSI, 2008, p.48).

3.2 O meio, a mensagem e as extensões do humano

É quase inevitável não vir à mente o nome de Herbert Marshall McLuhan (1911-1980) ao lermos ou escutarmos algo a respeito do binômio meio-mensagem. Seu nome, sua teoria, suas suposições (algumas concretizadas, outras

não) ecoaram pelos corredores universitários de quase todo o planeta. Foram eixos de discussões em um grande número de encontros, simpósios e congressos, nos quais, foi tratado ora como gênio, ora como mistificador. Sua obra gerou e continua a gerar polêmica, mesmo entre aqueles que a consideram carcomida pelo tempo.

Todavia, é importante atentar para o momento de surgimento da obra mcluhaniana, os anos de 1960, período crucial da história do desenvolvimento técnico e tecnológico, iniciada com a ida do homem ao espaço sideral, o soviético Iuri Gagárian, e finalizada com as imagens do astronauta Neil Armstrong *flanando* sobre as crateras lunares. A década de 1960 ainda é aquela em que a televisão desfilou como a mais sedutora das novas novidades, sobretudo pelo início das transmissões em cores. Nesse período, foi criado o primeiro circuito integrado pela IBM, o *chip*, assim como a rede Arpanet, embrião da Internet; além do início do uso comercial da informática.

Foi nesse fértil contexto em que o ensaísta canadense produziu sua obra, que é um tanto vasta, mas a respeito da qual nos limitaremos a dois de seus trabalhos: *Visão, Som e Fúria* (1954) e *Os meios de comunicação como extensões do homem* (1969). O primeiro, um pequeno artigo, originalmente publicado na revista *Commonweal*, em 1954, portanto, anterior as suas obras clássicas. Nele, o autor anuncia algumas de suas teses centrais, como a da relação entre o canal/meio e a mensagem. O segundo, uma de suas principais produções, é abrangente em relação à boa parte de seus postulados. Neste, McLuhan (1969) defende a premissa de que os meios de comunicação seriam extensões do corpo físico e do sistema nervoso humano, como o próprio título da obra sugere.

Em *Os meios de comunicação como extensões do homem*, o autor categoriza os meios em *quentes*, como rádio e cinema, e *frios*, telefone e televisão. O princípio básico dessa distinção seria o prolongamento gerado pelo meio de um único dos sentidos humanos e em alta definição. Entenda-se por alta definição uma condição de saturação de dados. Ou seja, um meio quente, seria aquele que fornece uma grande massa de informações, deixando pouco espaço a ser preenchido pelo público. Por outro lado, os frios, forneceria apenas uma magra quantidade de dados.

O autor volta-se para o problema com um olhar interessado nos canais e nos códigos, os quais, segundo Bosi (2008), seriam os meios e os sistemas de sinais específicos. Nessa perspectiva, McLuhan (1969) abre *Visão, Som e Fúria*, lembrando algo dito pelo poeta sul-africano Roy Campbell (1901–1957), em visita à América, segundo o qual, quando o também poeta e escritor Dylan Thomas (1914–1953) descobriu que poderia ler sua poesia no rádio, ela transformou-se, e para melhor: “Thomas descobriu uma nova dimensão da sua linguagem quando estabeleceu uma nova relação com o público” (MCLUHAN, 1969, p. 143).

Conforme Bosi (1998), a referência de McLuhan (1969) à mudança ocorrida na poesia de Dylan demonstra de maneira robusta a dinâmica de seu pensamento, o qual, em termos gerais, se traduz na subordinação ao “uso do novo canal (rádio) os fatores *emissor* (o poeta Dylan), o *receptor* (a audiência do programa) e a própria *mensagem* (o texto poético a ser transmitido)” (BOSI, 2008, p.49). Nesse sentido, ao tratar da televisão, o autor afirma que ela, um meio frio, demanda participação intensa e sensorial, o que já denota o teor entusiasta de sua abordagem. Para McLuhan (1969), essa participação “é profundamente cinética e tátil, porque a taticidade é a inter-relação dos sentidos, mais do que o contato isolado da pele e do objeto” (MCLUHAN, 1969, p.145). Tal incumbência (de participação) não seria motivada pelo conteúdo ou pela programação, mas pelo próprio canal. Afinal, se *o meio é a mensagem*, as características intrínsecas à televisão, ou a qualquer outro meio, afetam as mensagens transmitidas.

Por isso, segundo o autor, seria infundada qualquer crítica ao conteúdo das transmissões, que como um véu sobre os olhos não permitiriam aos críticos, tributários da cultura letrada, ver o mosaico da televisão como uma tecnologia nova, que despertaria novas mobilizações sensoriais. McLuhan (1969) ataca duramente a postura de alguns intelectuais da época, especialmente, os que viam os novos meios com certo ressaio. Para ele, seus companheiros seriam semiletrados, “que se orientam pelos livros e que não conhecem a gramática do jornal, do rádio ou do cinema, tendendo a olhar torto para todos os meios não-livrescos” (MCLUHAN, 1969, p.353). Os homens de pensamento não percebiam que cada “nova tecnologia é uma nova extensão de nós mesmos. Cada meio que surge é uma nova possibilidade de expressão para o homem” (BOSI, 2008, p.49).

Nessa perspectiva,

As diferenças entre a comunicação oral e a escrita são diferenças de ordem semântica, psicológica e sociológica e geram diferentes comportamentos e percepções. O olho do leitor, buscando um significado após o outro, faz uma codificação linear do real. As novas linguagens eletrônicas exigem uma outra codificação, simultânea, que recupera, de uma certa forma, a percepção do homem pré-letrado. O livro isola, a palavra falada agrupa. O livro leva ao “ponto de vista”, uma atitude crítica, a palavra falada implica uma participação emotiva (BOSI, 2008, p.54).

Portanto, a constituição histórica dessa terra incógnita que é o aparelho sensorial, em que os sentidos encontram-se separados e especializados, com a visão se sobrepondo aos demais, não resistiria às emissões radiofônicas e televisivas “que devassam a grande estrutura visual do Homem Individual abstrato” (MCLUHAN, 1969, p. 353).

Sobre as crianças, no que tange à leitura, tal efeito, conforme o acadêmico canadense, se daria da seguinte maneira: aos pequenos estudantes é ensinado a ler a uma distância média de 15 centímetros da página, independente das condições de visão de cada um. Levam à tecnologia quente do texto um modo de operar o pensamento rápido e engajado. “Prestam atenção, investigam, aquietam-se e envolvem-se em profundidade” (MCLUHAN, 1969, p. 346). Tal aparato (mental), levado para o impresso, é fruto do envolvimento demandado pelo mosaico da TV. Porém, a imprensa o rejeita. As crianças tentariam, então, inutilmente, envolver-se em profundidade. A tecnologia quente da escrita, com seus padrões uniformes e lineares, exige apenas “a faculdade visual nua e isolada, não sensorialidade unificada” (MCLUHAN, 1969, p. 346).

Em suma, as asserções mcluhanianas definem os meios de comunicação como vetores da configuração das mensagens. Além disso, os meios influenciariam a escala e a forma das associações e trabalho humanos. Eles (os meios tecnológicos) seriam extensões do próprio intelecto e das capacidades humana. O que faz a atenção sobre a mídia voltar-se para o que é de novo introduzido por ela no universo psíquico. Ele reconhece os *mass media* como potenciais agentes de informação, no entanto, sua abordagem é em alguns

momentos demasiadamente eufórica. Segundo Bosi (2008), apesar de expor com muito brilho suas ideias, o acadêmico canadense vê com lentes de aumento os efeitos dos meios; além do mais, reduz toda a problemática à estrutura do canal.

3.3 Indústria cultural, cultura de massa e criação padronizada

A produção mecanizada de bens de consumo, em larga escala e em série, teve início na segunda metade do século XVIII, no Reino Unido. Desde então, gerou e passou por diversas transformações: afetou o mundo do trabalho, as relações sociais, o consumo, a ciência e a política. É reconhecidamente um dos principais acontecimentos de toda a história do ocidente, subdividida, pela historiografia, em três principais fases, cuja primeira vai, aproximadamente, de 1760 a 1860, marcada pelo pioneirismo inglês, pela abertura de novos mercados e pelo uso da energia a vapor. A segunda, de 1860 a 1900, caracterizada pelo surgimento de novas fontes energéticas, como a elétrica e os derivados de petróleo, bem como pela substituição do ferro pelo aço e pela expansão, em parte da Europa, América e Ásia, das técnicas industriais. E a terceira, cuja extensão temporal vai de 1900 aos dias atuais, caracteriza-se pela automação dos processos produtivos e pela formação de conglomerados empresariais. Surgem os *trustes*, os cartéis e os *holdings*, assim como se desenvolve a indústria eletrônica, a engenharia genética e, mais recentemente, a biotecnologia e nanotecnologia.

Todavia, em *Cultura de massas no século XX*, o filósofo francês Morin (1969) acrescentaria ainda mais uma etapa ao desenvolvimento histórico da Revolução Industrial, contudo, não voltada para a organização do universo exterior, mas para o interior, capaz de penetrar nos meandros da alma humana e de movimentar a reserva polissêmica dos sonhos. Seu nicho mercadológico seria a produção ou criação de mercadorias culturais, algo como um sistema nervoso, uma industrialização dos bens culturais, ou para falar como os filósofos de Frankfurt, uma Indústria Cultural, centrada na produção imagética, escrita e

sonora, de produtos fílmicos, televisivos, radiofônicos ou impressos - jornais, revistas e livros.

Para Morin (1969), o processo de transformação destes meios em mercadorias, iniciado pelos jornais e livros, teria levado a cultura e a vida privada à arena do comércio, e de um modo até então não experimentado. Nas palavras do autor francês, seria uma conversão dos “antigamente suspiros de fantasmas, cochichos de fadas, anões e duendes, palavras de gênios e de deuses, [...] em músicas, palavras, filmes levados através de ondas” (MORIN, 1969, p.16). Transformados, portanto, em mercadorias e comercialmente negociados, vendidos como ectoplasmas da sociedade, dos “amores e os medos romanceados, os fatos variados do coração e da alma” (MORIN, 1969, p.16).

Tal processo seria responsável pela constituição de uma terceira dimensão cultural ou de uma Terceira Cultura, a qual, ao lado das clássicas – humanista ou religiosa –, e concorrendo com elas, se voltaria para as massas ou encarnaria ela mesma uma feição de cultura de massa (*mass culture*). Projetada pela imprensa, rádio, televisão e cinema, desenvolveu-se segundo os padrões de fabricação industrial. Na explicação de Morin (1969), ela teria sido “propagada pelas técnicas de difusão maciça [...] destinando-se a uma massa social, isto é, um aglomerado gigantesco de indivíduos compreendidos aquém e além das estruturas internas da sociedade” (MORIN, 1969, p.16).

Os produtos culturais, sob essa perspectiva, passariam a se diferenciar em pouco ou nada dos demais bens de consumo. Os jornais, revistas, livros, programas televisivos e filmes, guardadas algumas exceções, seriam consumidos do mesmo modo como se consomem alimentos, produtos eletrônicos ou de vestuário, isto é, independente de qualquer crítica, como produto industrial de consumo diário e apartado de autonomia estética. Tal fato criaria uma oposição entre a manifestação da cultura, dita de massa, da cultura cultivada, da *intelligentsia* e um distanciamento provocado pelo emprego das técnicas industriais e da conversão da cultura num simples ramo do comércio.

Nesse sentido, a produção dos bens culturais se daria sob os postulados da burocracia mercantil. O conteúdo de um jornal, por exemplo, passaria pelo filtro de rentabilidade da publicação, ou por filtros políticos e institucionais. O cerne da

questão seria a robustez exercida pela concentração técnico-burocrática sobre a produção cultural de massa. Segundo Morin (1969), esta tendência conflita com a exigência de consumo de produtos individualizados e sempre novos. Daí, conforme o estudioso, a indústria cultural viver uma contradição “entre suas estruturas *burocratizadas-padronizadas* e a originalidade (individualidade e novidade) do produto que ela deve fornecer” (MORIN, 1969, p.28).

Em termos práticos, citemos a produção de um filme, a qual segue critérios de receitas-padrão, mas que deve garantir unicidade e originalidade à obra. As receitas-padrão se estruturariam na ordem de arquétipos. Convenções, situações-tipo e personagens-tipo, nos termos de Morin (1969), seriam as estruturas externas à obra que forneceriam seu padrão interior. Os temas romanescos se destacariam entre os de maior apreço público, em que o coração é colocado em conserva e “fabricam-se romances sentimentais em cadeia, a partir de certos moldes” (MORIN, 1969, p.29). Além deste, temas não raras vezes miscigenados, relacionados ao universo do humor, da ação e do erotismo também agradariam ao grande público.

Ainda nas palavras do autor:

O cinema, depois do reinado da longa metragem, tende ao sincretismo. A maioria dos filmes sincretiza temas múltiplos no seio dos grandes gêneros: assim, num filme de aventura, haverá amor e comicidade, num filme de amor haverá aventura e comicidade e num filme cômico haverá amor e aventura (MORIN, 1969, p.38).

Daí entende-se que as produções deveriam atingir, sempre, uma síntese do padrão com o original, além de alcançar o público. Numa lógica em que o “padrão se beneficia do sucesso passado e o original é a garantia do novo sucesso” (MORIN, 1969, p.31). Dito de outra forma, se “estabelece uma relação específica entre a lógica industrial-burocrática-monopolística-centralizadora-padronizadora e contra-lógica individualista-inventiva-concorrencial-autonomista-inovadora” (MORIN, 1969, p.31).

Em suma, por se tratar de uma produção em moldura industrial seus processos não poderiam ser outros se não os da racionalidade, pois a

padronização é justamente o reflexo espelhado da racionalização. Assim, o tempo de duração das películas, as dimensões de artigos jornalísticos, ou ainda, as emissões cronometradas do rádio nada mais seriam do que elementos constitutivos de padrões produtivos, os quais, em razão do próprio processo, acabam convertidos em estereótipos.

Na linha de frente, responsabilizada pela imposição de padrões, estaria à lógica do consumo máximo. Trata-se de um regimento mercantil, cujo princípio norteador é a busca por público amplo e variado, que se pauta na criação ou encontro de um máximo multiplicador comum: a variedade homogeneizada.

Com mensagens claras, simples e diretas, os conteúdos devem garantir inteligibilidade imediata. Afinal, a “homogeneização visa a tornar euforicamente assimiláveis a um homem médio ideal os mais diferentes conteúdos” (MORIN, 1969, p.38). Por isso, existe demanda por nivelamento das diferenças sociais em relação à gostos e interesses. Para Morin (1969), essa tendência não se restringiria a públicos localizados, mas em constante ampliação, podendo receber a qualificação de cosmopolita, já que tende enfraquecer diferenças culturais nacionais ao criar uma cultura de abrangência transnacional. As produções de Hollywood, nessa perspectiva, são emblemáticas, uma vez que, além de satisfazer o gosto local, alcançam abrangência transnacional. Nessa linha de raciocínio, cabe mencionar o apreço público pelo chamado *happy end*. Identificação com o herói, triunfo da felicidade e otimismo, os finais não podem se dirigir por outras vias que não as citadas. Afinal, o espectador estabelece uma ligação sentimental, por vezes pessoal, com o sujeito da tela. Espera-se, deseja-se o “sucesso, o êxito, a prova de que a felicidade é possível” (MORIN, 1969, p.97).

O estudo de Bosi (2008), citado no capítulo anterior, revela o caráter de autorrealização imputado pelas trabalhadoras nas leituras por elas realizadas. Ao estudar as leituras de operárias, a autora acaba por refazer os trajetos de apropriação do escrito, se defrontando com os itinerários cotidianos da subjetividade dessas mulheres. Os livros de literatura são pouco lidos; apesar de fazerem parte da lista de interesses de algumas delas, o custo elevado e a aura de complexidade que os envolvem são os fatores de distanciamento. Por outro lado, revistas, em especial, as femininas sentimentais e as fotonovelas, destacam-se como os materiais mais lidos.

Na fala das leitoras de Bosi (2008), o interesse por essas revistas se daria por tratarem de assuntos próximos aos acontecimentos de suas vidas. O horóscopo, o correio do coração, o consultório sentimental, as dicas de como criar filhos, entre tantos outros assuntos, seriam canais que permitiam a elas estabelecer diálogo com as revistas. Já a despeito das fotonovelas, as histórias, quase sempre de mulheres batalhadoras, geravam identificação em relação à dura realidade, também, por elas enfrentada. Todavia, é fundamental mencionar que essas histórias possuem final feliz, por exemplo, a heroína sofrida encontra um homem bom com quem se casa. Desfechos sonhados, desfechos desejados, eles trazem satisfação pessoal. “Não é a busca de uma *compensação* qualquer que move e comove a leitora da fotonovela, mas a de um correlato imaginário de sua posição específica no imaginário social” (BOSI, 2008, p.168).

Para finalizar este item, é imprescindível situar as incontornáveis contribuições dos pensadores da chamada Escola de Frankfurt. Dentre as várias mentes que se destacam nesta linhagem, vamos trabalhar com comentários de Horkheimer & Adorno (1969). Para eles, os produtos da indústria cultural seriam capazes de atrofiar a imaginação e a espontaneidade do público. Filmes e programas radiofônicos desfrutariam de capacidade de neutralizar as faculdades de crítica e reflexão de seus espectadores. A rapidez de transmissão e o desejo de não perder nada figurariam entre os responsáveis por tal feito. Constantemente pressionado, seja no trabalho, no lar ou no lazer, o público enfrentaria uma espécie de *disfunção narcotizante*, conforme definida por Merton & Lazarsfeld (1969), pois o efeito seria o de um bloqueio mental. Nesse sentido, conforme entendem Horkheimer & Adorno (1969), os produtos da indústria cultural serviriam apenas ao divertimento manipulado, mistificado e ligado a clichês ideológicos: um prazer totalmente corrompido, cujo significado, para eles, é o de complacência; enfim, “que não devemos pensar, que devemos esquecer a dor, mesmo onde ela se mostra” (HORKHEIMER & ADORNO, 1969, p.180).

Nessas condições, a indústria cultural, conforme analisa Marrach (2006), se associaria ao anti-iluminismo, porque, se por um lado, a razão iluminista visava à emancipação do espírito (do mito, da magia e do misticismo), por meio do pensamento, do esclarecimento; por outro, a comunicação de massa serviria à sedução e contenção das consciências, porque, apoiada numa participação

ilusória, os indivíduos se reduziriam a meros consumidores. Contudo, como se sabe, é possível distinguir a definição de público da definição de massa. Conforme Eco (1976), a massa, heterogênea e desorganizada, à mercê da publicidade, não seria responsável por suas escolhas culturais, nem se reconheceria como grupo; já o público, homogêneo e organizado, consciente de sua condição grupal, seria exigente e seletivo em relação à cultura que recebe. Todavia, para manter a média de gosto, os *mass media* emoldurariam seus produtos. Nada pode escapar à forma industrial, à transmissão sempre em pequenas e superficiais doses. Portanto, apesar de certa distinção, Eco (1976) ainda se aproxima dos frankfurtianos. No próximo item veremos de maneira um pouco mais detalhada suas considerações acerca do problema.

3.4 Apocalípticos, integrados e a televisão como serviço

As categorias que dão título ao presente item, notadamente, *Apocalípticos e Integrados*, são quase canônicas para os estudos da comunicação. O acadêmico italiano Eco (1967), ao cunhá-las, tipificou posicionamentos de estudiosos da época acerca da mídia. Situou na primeira, dentre outros, Adorno e Horkheimer (1969), por se caracterizarem pela postura dura e crítica em relação aos meios de comunicação. Analisam os meios, como se viu, em termos de anticultura, decadência e função emoldurante, emulsificadora e bloqueadora do pensamento crítico, autônomo e emancipatório.

Já na margem oposta, dos integrados, se situaria, exponencialmente, McLuhan (1969). O pensador canadense, também como já foi dito, tratou o problema em termos de expansão do raio de consumo cultural, como se os *media* criassem um novo ambiente, muito mais interativo e interligado: a *Aldeia Global*, responsável pela promoção de maior circulação e consumo de arte e de cultura popular.

Eco (1976), como que se posicionando numa terceira margem, nem apocalíptica nem integrada, tenta compreender os *media* em sua relação com os homens. As palavras do autor esclarecem tal conduta: “O universo das comunicações de massa é – reconheçamo-lo ou não – o nosso universo” (ECO, 1976, p. 11). E para o autor, o entendimento desse universo demandaria o reconhecimento da ação dos jornais, revistas, rádio e televisão em sua constituição. No caso da televisão, que nos interessa em maior medida, o ponto fundamental de distinção em relação a outros meios é o da *transmissão direta*. A narrativa fílmica, por exemplo, suprime tudo aquilo que não é essencial, se diferenciado da televisiva à medida que nesta última os fatos e acontecimentos são lançados na tela no momento em que se desenvolvem. Por isso, conforme Eco (1976), um diretor de TV deve:

[...] organizar um “relato” de molde a oferecer uma notícia lógica e ordenada do que acontece, mas, do outro, deve também saber acolher e canalizar para sua “narração” todos aqueles eventos imprevistos, aqueles insertos imponderáveis e aleatórios que o desenvolvimento autônomo e incontrolável do fato real lhe propõe; e por mais que saiba governar essas contribuições do acaso, não poderá deixar de apresentar um “relato” cujo ritmo, cuja dosagem entre essencial e inessencial seja profundamente diversa da que ocorre no cinema (ECO, 1976, p.327).

Daí, conforme analisa o semiólogo italiano, alguns estudiosos afirmarem que o cinema permite exprimir, já a televisão, no máximo, comunicar. A transmissão direta, irrelevante do ponto de vista estético, seria para Eco (1976) um grande erro, porque apesar da dimensão, sobretudo sociológica do fenômeno, seria capaz de criar gostos, propensões e tendências; a televisão influenciaria o processo de desenvolvimento da cultura, conferindo-lhe uma dimensão estética. Todavia, a discussão não é de tão simples solução. Quando se fala em TV, cada indivíduo pode pensar algo diverso; alguns podem pensar em telejornais, outros em programas de perguntas e respostas ou ainda em telenovelas. Portanto, não há consenso. A chave, para Eco (1976), seria não mais pensá-la como *gênero artístico*, mas como *serviço*, porque a “TV é um instrumento técnico [...] na qual certa organização faz chegar a um público [...] uma série de serviços que variam do comunicado comercial à representação do *Hamlet*” (ECO, 1976, p.331).

Tal perspectiva é, pelo autor, comparada ao serviço editorial. Pode, por exemplo, no catálogo de uma empresa constar publicações sobre as quais recai um crivo estético de análise, as literárias, por exemplo; contudo, é também possível que nele constem obras sobre as quais não podem pesar os mesmos critérios, como os de culinária, lazer, viagem, entre tantos outros. Dessa forma, com uma “editora se pode fazer uma “política editorial”, mas não uma estética” (ECO, 1976, p.331 – *grifos do autor*).

De forma semelhante, Eco (1976) escreve sobre a televisão:

[...] o meio de comunicação é usado segundo suas precisas características técnicas, de maneira a impor uma gramática e uma sintaxe particulares; e, como se tentou sugerir também no limite desse tipo de comunicação pode ocorrer um êxito narrativo e, portanto, embrionalmente artístico (ECO, 1976, p.331).

Desse modo, as emissões televisivas, e não somente elas, devem ser compreendidas dentro do âmbito sintático que lhes são próprios. Conhecê-las, seria importante, porque descortinam as possibilidades realizativas de cada meio. Por essa razão, segundo Eco (1976), é equivocado dizer que um filme perde metade de sua eficácia quando transmitido pela TV, pois se trata de um não reconhecimento das potencialidades e particularidades de cada meio. “A televisão dá péssimos resultados quando se quer transformá-la em veículo de obras pensadas e realizadas para outras destinações” (ECO, 1976, p.332), mas isto não significa que ela não seja canal de diferentes gêneros. Para uma grande parcela não só da população brasileira, ela é uma das poucas alternativas de cultura. Em definições polissêmicas, ela se converte em janela por meio da qual os homens sentiriam a brisa dos acontecimentos regionais, nacionais e internacionais, fonte de conhecimento, lareira das famílias. A visão de Eco (1976), nesse clássico texto, é de equilíbrio. Nem apocalíptico, nem integrado, ele caminha por esse terreno pantanoso, de modo a identificar os elementos situados na base de cada um dos posicionamentos teóricos da época; reconheceu as possibilidades culturais do meio e preconizou a necessidade de uma linguagem televisiva que despertasse o debate e a reflexão crítica.

3.5 Censura invisível: ocultar mostrando e a circulação circular da informação

As premissas que conferem título ao presente tópico não poderiam ser de outro autor senão Pierre Bourdieu (1930–2002). Criador de novos paradigmas no campo sociológico, as repercussões de seus estudos ecoaram, e ainda ecoam, em diferentes áreas e nuances da pesquisa científica. Preocupado com as questões mais urgentes de seu tempo, as analisou sob o ângulo da dominação, seja na escolha de um produto na prateleira do supermercado ou na desigualdade de posições ocupadas pelos homens na sociedade. O autor denuncia a existência de dominação nas mais variadas esferas da vida social, praticada de maneira oculta, por isso nem sempre percebida.

Intelectual engajado, combativo, não se furtou ao debate e à denúncia, características facilmente notadas em seus escritos. Seu escopo epistemológico compreende temas que vão da reprodução social aos laços de parentesco, passando pela arte, literatura, ciência e esportes. Segundo Bonnewitz (2003), essa diversidade encampa o desejo bourdieusiano de fazer da sociologia uma ciência total, uma ciência capaz de estabelecer unidade para a prática humana, um desejo de estudar a manifestação da dominação e das discrepâncias sociais nos diferentes espaços da atividade humana.

Interessa-nos o ensaio intitulado *Sobre a televisão*, em que Bourdieu (1997) denuncia as estratégias do campo jornalístico, especialmente aquele ligado à esfera televisiva (do telejornal), em sua luta diária pela ampla audiência, em que as relações estabelecidas, sobretudo as institucionais (com o campo político, por exemplo) se pautariam em princípios promíscuos e pouco democráticos. Dentre eles, de sobre os quais o teórico francês retira o véu, se destacariam a censura invisível, a estratégia de ocultar mostrando, a circulação circular da informação e o exacerbado controle sobre o tempo das emissões (de debates, por exemplo). A respeito desses mecanismos, sobre os quais vamos nos deter nos três primeiros, o sociólogo francês tece os seguintes comentários:

- a) **Censura invisível:** Para Bourdieu (1997), a televisão é um instrumento de manutenção da ordem simbólica, pois exerce censuras de toda natureza, todas elas praticadas no anonimato dos bastidores, dos conchavos, dos acordos; por isso, são invisíveis, ocultas ao público. Os assuntos, as temáticas dos programas, são imposições; bem como as próprias condições da comunicação. Ademais, o tempo das emissões, extremamente limitado e rigorosamente controlado, sanciona os discursos e inviabiliza análises e discussões substanciais. A origem de tais fatos residiria no conformismo político, bem como na subserviência da programação ao capital, seja o dos proprietários das emissoras, seja o dos anunciantes.
- b) **Ocultar mostrando:** Diferentemente da estratégia de não mostrar, existem fatos, acontecimentos, pessoas ou discursos que precisam ser mostrados, não há como negligenciá-los. A televisão os mostra, porém o faz de modo a ocultá-los. Algo aparentemente paradoxal, mas que, segundo Bourdieu (1997), funciona de modo a tornar o elemento mostrado insignificante ou o sentido em torno dele construído não correspondente à realidade. Por exemplo, a periferia exibida pela mídia, conforme cita o autor, é apresentada de um ângulo extraordinário, que foge ao comum, ao ordinário, porque os jornalistas buscam, de maneira encarniçada, o sensacional, “põe em cena, em imagens, um acontecimento e exagera-lhe a importância, a gravidade, e o caráter dramático, trágico” (BOURDIEU, 1997, p.25). É um mecanismo perigoso, pois, conforme Bourdieu (1997), produz um *efeito de real*. Ou seja, o fato visto pode ser assimilado do modo como é mostrado. Em outras palavras, a maneira como a narrativa é encadeada pode produzir representações irreais ou enviesadas. Mostram a realidade em sua banalidade.

- c) **Circulação circular da informação:** Diz respeito à homogeneidade do que é mostrado pelos veículos midiáticos. Para compreendê-la, vale lembrar que os principais leitores e espectadores de jornais e telejornais são os próprios jornalistas que trabalham submetidos às regras de um *clipping*; é preciso saber o que outros disseram para dizer o que se quer. Por exemplo, jornais de grande circulação, como os de âmbito nacional, dificilmente trazem matérias incompatíveis. São demarcações pontuais que os diferenciam. Isso é fator importante na geração de homogeneidade que, segundo Bourdieu, (1997) seria uma barreira, um fechamento mental.

Dessa forma, o sociólogo francês conclui que o regime absolutista de controle da audiência empacota as produções midiáticas, faz de temas relacionados a sangue, sexo, drama e crime os favoritos do grande público. Alimentos pré-fabricados, estilo *fast food*, agradam ao paladar, pois são facilmente digeridos/assimilados e distraem. Conforme expressão do autor, são fatos-ônibus, pois, como dito, agradam a todos, despertam o interesse e não geram discordâncias. Além disso, ocupam o que a televisão possui de mais precioso: o tempo, que poderia ser utilizado para informações ou emissões mais interessantes e importantes, mas que acaba utilizado para ocultar fatos sobre os quais o público não deve tomar conhecimento. A televisão preenche esse tempo, que é raro, com o vazio, ou com quase nada. Afastam-se “as informações pertinentes que deveria possuir o cidadão para exercer seus direitos democráticos” (BOURDIEU, 1997, p.24).

3.6 Os meios, as mediações e a lógica dos usos

O item atual tem como matéria uma teoria classificada como de ruptura, sobretudo com a unilateralidade de paradigmas que despejam sobre a produção toda ênfase de compreensão dos processos da comunicação. Distante da perspectiva intitulada *midia centrada*, em que os sujeitos são vistos como depositários passivos de conteúdos e sentidos, Martin-Barbero (2001), o expoente desse paradigma, propõe um novo método e um novo ângulo de análise e observação da comunicação de massa. Realiza uma verdadeira revisão epistemológica do campo de estudos, num movimento em que o massivo deixa de ser sinônimo de alienação e manipulação. O autor pleiteia, para falar como Zanchetta (2001), uma mudança de foco, não mais centrado no meio, mas em espaços de mediação (entre receptor e meio). A ênfase é deslocada da produção para a recepção.

Trata-se de uma proposta em que a comunicação é estudada em processo. O estudioso inscreve no interior de contextos culturais, mais especificamente, o latino-americano. Nesse sentido, com base em López de La Roche (1999), dentre os principais temas tratados na obra em questão, *Dos meios às mediações*, destacam-se a relação entre a evolução temática e estética dos gêneros televisivos, o desenvolvimento das identidades nacionais na América Latina e dos processos de modernização e urbanização dessa localidade, a presença e as questões em torno da cultura popular e regional, bem como as articulações entre práticas de comunicação e movimentos sociais.

Nesta feita, vamos nos concentrar no conceito de mediação e nas asserções acerca da lógica dos usos da mídia, conforme propostas por Martin-Barbero (2001), que o tornam discorde de seus antecessores, sobretudo funcionalistas e frankfurtianos, pois ao se voltar para o homem na condição de receptor, ele o torna capaz de ressignificar e reelaborar as mensagens recebidas.

Martin-Barbero (2001) toma, então, o receptor “não como mero receptáculo de mensagens veiculadas pelos meios, mas como participante ativo do processo que se desenrola” (MARTIN-BARBERO, 2009, p.91). O espaço de

mediação seria o contexto, a cena, instaurada pelo momento histórico e local social em que se insere o sujeito, a partir do qual ressignifica, apropria-se, ou reelabora as produções, as mensagens midiáticas. O conceito, sem dúvida, possui contornos gelatinosos, segundo Bastos (2008), compreende “toda a gama de relações e intersecções entre cultura, política e fenômeno comunicacional” (BASTOS, 2008, p. 1). As mediações se situam num plano intermediário, entre cultura, política e comunicação. Já os locais de mediação seriam a cotidianidade familiar, a temporalidade social e a competência cultural.

O primeiro desses espaços, o da cotidianidade familiar, tem sua formulação calcada na premissa de que a família é a unidade básica de audiência na América Latina, pois representa o local, por excelência, de reconhecimento dos indivíduos. Para Martin-Barbero (2001), as considerações acerca da família como organização repressiva ou contaminada pela ideologia burguesa estão ultrapassadas, é preciso pensá-la do ponto de vista da mediação social que exerce. Isto não significa que ela não seja apenas local de tensão e conflito, mas, ao mesmo tempo, é “um dos poucos lugares onde os indivíduos se confrontam como pessoas e onde encontram alguma possibilidade de manifestar suas ânsias e frustrações” (DURHAM *apud* MARTIN-BARBERO, 2001, p. 305). Ademais, os setores de produção da mídia, sobretudo da televisiva, teriam passado a ver a família desde outra perspectiva, inserindo-a entre os principais espaços de leitura e codificação de seus produtos. Conforme afirma Zanchetta (2001), tal perspectiva se traduz na necessidade de reconhecimento da televisão no ambiente familiar, busca-se um constante diálogo numa relação de proximidade, identificação e ajuste ao tempo da rotina familiar. Para tanto, conforme Martin-Barbero (2001), estratégias como a *simulação do contato* e a *retórica do direto* seriam fundamentais.

O pesquisador entende como *simulação do contato* a estratégia de manutenção da atenção do espectador. Diferente do que ocorre no cinema, em que a função poética sobressai, a televisão se assentaria sobre a função fática, em que intermediários – um personagem (animador ou apresentador) retirado do espetáculo popular e o uso da linguagem verbal em tom coloquial – facilitariam o

trânsito entre o mundo da realidade cotidiana e o mundo da ficção. Martin-Barbero (2001) ainda explica que:

O apresentador-animador – presente nos noticiários, nos concursos, nos musicais, nos programas educativos e até nos “culturais”, para reforçá-los -, mais do que um transmissor de informações, é na verdade um *interlocutor*, ou melhor, aquele que interpela a família convertendo-a em seu interlocutor. Daí seu tom *coloquial* e a simulação de um diálogo que não se restringe a um arremedo do clima “familiar” (MARTIN-BARBERO, 2001, p. 306).

Em resumo, o apresentador aproxima-se do núcleo familiar, estabelecendo uma relação de interlocução por meio de um modo de dizer que é muito próximo ao da cotidianidade, do clima familiar. Por sua vez, a estratégia batizada *retórica do direto*, citada algumas linhas acima, se caracterizaria, conforme palavras do autor, pela proximidade e a magia de ver criadas pela televisão. Se por um lado, a sétima arte se apoia sobre o eixo poético da linguagem, por outro, a TV, apoia-se na sensação de imediatez da transmissão ao vivo:

Na televisão, nada de rostos misteriosos ou encantadores demais; os rostos de televisão serão próximos, amigáveis, nem fascinantes nem vulgares. Proximidade dos personagens e dos acontecimentos: um discurso que *familiariza* tudo, torna “próximo” até o que houver de mais remoto e assim se faz incapaz de enfrentar os preconceitos mais “familiares” (MARTIN-BARBERO, 2001, p. 307).

O segundo espaço de mediação seria o da *temporalidade social*. Para Martin-Barbero (2001), a vida social é regida por duas instancias temporais: a industrial, do mercado, cujo movimento dos ponteiros simplesmente transcorre e é medido, e a da cotidianidade, de um tempo “repetitivo, que começa e acaba para recomeçar, um tempo não de unidades contáveis, mas sim de fragmentos” (MARTIN-BARBERO, 2001, p. 307). É sobre este que a televisão se alicerça.

Assim, a grade de programação seria elaborada levando em conta uma temporalidade específica, a da cotidianidade, assentada sobre o cruzamento dos gêneros televisivos e o dos tempos. Os programas – convertidos em textualidades, que por sua vez se agrupam em famílias de gêneros –, segundo o autor, se replicariam e se reenviariam uns aos outros nos diferentes horários do dia e da semana. De modo que cada programa possui um tempo de emissão e duração, consoante a uma sequência de antecessores e sucessores. Cada programa (ou texto) segue “àquilo que aparece no palimpsesto nos outros dias, no mesmo horário” (MARTIN-BARBERO, 2001, p. 308).

Este esquema, noutros termos, pode ser definido como uma espécie de estética da repetição, o que significa que a televisão trabalha sobre “a variação de um idêntico ou a identidade de vários diversos” (MARTIN-BARBERO, 2001, p. 308). Na interpretação de Zanchetta (2001), assistir sempre a programas de um mesmo perfil funcionaria como um freio no tempo mercadológico, porque se a força motriz do capital é a criação de novos produtos e de desejos consumistas, a repetição de programas, revestidos com nova roupagem, seria um modo de não submeter-se à lógica capitalista. Seria também uma forma de renovação e manutenção da cultura popular, a programação (série e gêneros) faria a mediação entre o tempo do mercado e o tempo do cotidiano.

Nessa perspectiva, o terceiro pólo de mediação seria o da competência cultural. Esta proposição, antes de qualquer outra, é uma proposta de distanciamento em relação às teorias que trataram ou tratam a TV nos mesmos termos das regras da arte. Conforme o autor, poucos “mal-entendidos são tão persistentes e intrincados quanto esse que sustenta e no qual desemboca a relação televisão/cultura” (MARTIN-BARBERO, 2001, p. 309).

O autor afirma existir distinção entre cultura gramaticalizada e cultura textualizada, porque, a primeira direciona “a intelecção e a fruição de uma obra às regras explícitas da gramática de sua produção” (MARTIN-BARBERO, 2001, p. 310); e a segunda, “o sentido e a fruição de um texto remetem sempre a outro texto, e não a uma gramática” (MARTIN-BARBERO, 2001, p. 310). Daí o tratamento da produção televisiva em termos textuais e de gêneros, pois é por meio deles que a competência cultural é acionada, bem como “dá conta das diferenças sociais que a atravessam” (MARTIN-BARBERO, 2001, p. 311).

Nesse sentido, Martin-Barbero (2001) afirma que:

Os gêneros, que articulam narrativamente as serialidades, constituem uma mediação fundamental entre as lógicas do sistema produtivo e as do sistema de consumo, entre a do formato e a dos modos de ler, dos usos (MARTIN-BARBERO, 2001, p. 311).

Desse modo, a lógica dos usos dos *media* para o autor não se explica unicamente, não se esgota, nas clivagens sociais de classe, como querem alguns autores. “Os *habitus de classe* atravessam os usos da televisão, os modos de ver, e se manifestam – observáveis etnograficamente – na organização do tempo e do espaço cotidianos” (MARTIN-BARBERO, 2001, p. 312). A compreensão acerca dos usos da TV passa pelo entendimento do local em que ela é vista, se em espaço público ou privado; que lugar ocupa no interior da casa, central ou marginal, é preciso questionar se é ela quem preside o principal espaço de convivência da residência; se fica ligada o dia todo ou apenas em certas ocasiões. Enfim, é necessário refletir não apenas sobre a quantidade de tempo que se passa diante do aparelho, mas sobre os locais, sobre os tipos de tempo, sobre a relevância social desse tempo.

Caberia ainda discutir outro ponto chave: o das demandas das diferentes classes em relação à televisão, porque enquanto determinados grupos pedem a ela poucas informações, por possuírem outras referências - livros, teatro, cinema e Internet -. muitos a tem como fonte única de informações.

Em resumo, Martin-Barbero (2001) redesenha os caminhos da mensagem midiática. Seu debate se situa no entroncamento entre comunicação e cultura. A antiga receita analítica emissor-receptor não é deixada de lado, porém novos contornos lhe são conferidos. A elaboração de sentido, ao envolver os homens, as significações e as mensagens, ganha uma trama mais complexa. Nos termos de Zanchetta (2001), a proposta pode resumir-se no deslocamento das fontes produtoras de materiais homogeneizadores para os pontos nucleares de recepção, isto é, as categorias de mediação, que, parafraseando o filósofo russo Bakhtin

(2004), seriam a arena onde ocorre a luta, ou a negociação, entre recepção e produção.

3.7 Profusão de telas, espetacularização do cotidiano e a transmissão de si

Estamos prestes a encerrar mais uma etapa de nosso percurso. Nas próximas páginas, percorreremos novas questões relacionadas ao universo midiático, notadamente, o momento reconhecido pela profusão das telas, especialmente aquelas relacionadas ao ciberespaço. Levantaremos problemas e dilemas relativos ao seu advento, bem como mudanças no cenário das comunicações, das sociabilidades e de formas de manifestação da cultura.

O sistema *World Wide Web*, ou simplesmente *WWW*, em razão de suas possibilidades de comunicação, acesso e troca de informações sem precedentes, transformou todo o desenvolvimento midiático. A rotina das redações de jornais e revistas, os processos editoriais, a indústria fonográfica, a produção cinematográfica, televisiva e a telefonia, sobretudo a móvel, não são e jamais serão as mesmas.

Com um crescimento anual de cerca de 50% durante a década de 90, transformou não só a agenda das mídias, mas, também, os processos de sociabilidade, de relacionamento, de educação e de constituição das subjetividades. A própria definição de meios de comunicação de massa poderia ser questionada diante dessa nova, ou nem tão nova, realidade. Dentre os desafios impostos por seu advento, além daqueles atinentes ao universo do ensino escolar, interessam-nos os que afetam a esfera da comunicação pessoal, principalmente, as contradições mais flagrantes dele oriundas.

Nesse contexto, surgem pertinentes temas como os da exibição da intimidade e da exaltação do banal, conforme aventados por Sibilia (2008) em *O show do eu*. Segundo a autora, as telas que nos cercam em todos os lugares e por quase todos os lados, sejam elas as da televisão, do computador, do celular ou da

máquina fotográfica digital, expandem o campo de visibilidade e multiplicam as possibilidades de ser visto por outros olhos. Representativos dessa tendência aparecem os *realities shows*; gênero de não ficção, cujo surgimento remonta ao ano de 1973, e ao programa *An American Family* (Uma Família Americana). Desde então, a proliferação desse gênero tem sido grandiosa. A fórmula para o sucesso é simples: mostrar um grupo de pessoas reunido e trancafiado num determinado ambiente para se exhibir e executar tarefas em busca de uma recompensa, seja ela em dinheiro, um emprego, a gravação de um disco, entre tantas outras (geralmente efemeridades).

Nesse campo, os campeões de audiência são os de confinamento numa bela casa, ou como diria Rolnik (2007) em uma casa/cela/cena, com piscina, academia e jardim, como é o caso do global *Big Brother* e *A fazenda* da Rede Record. Lembrando apenas que no segundo os participantes são confinados, como o próprio nome diz, em área rural. Todavia, independente do local, uma coisa é certa: a participação, como diz Sibilía (2008), depende do enfrentamento de uma concorrência maior do que a de qualquer vestibular do país. Nesses programas, as simples atividades cotidianas são convertidas em um espetáculo banal, performático, exagerado e caricaturesco. São pessoas reais, desenvolvendo ações da vida real, mas que acabam imbuídas de uma aura ficcionalizada, já habitual para os brasileiros. Assistimos, não raramente, à “espetacularização da intimidade cotidiana [...] com todo um arsenal de técnicas de estilização das experiências de vida e da própria personalidade para “ficar bem na foto” (SIBILIA, 2008, p.50).

Uma dosagem bastante razoável de apelo publicitário compõe a cartilha para o sucesso dos *realities shows*. No entanto, conforme alerta Rolnik (2007), essa seria uma faceta ingênua de sua composição, pois o encarecimento do valor da propaganda em seu horário de transmissão para expor e vender produtos utilizados pelos participantes seria menos grave que seu potencial gerador de identificação entre o público e os *brothers*, ou *fazendeiros*, ou como quiserem chamar os que passam para o lado de dentro de um *reality*. Mesmo distantes de nosso objeto de estudo, o tema dos *realities shows* é relevante, pois temos como fonte de dados um grupo de jovens que os assistem e para os quais a TV é importante fonte de informação, cultura e entretenimento. Além disso, é difícil desprezá-los sabendo que nele estavam ligados, em suas primeiras edições, no

“*grand finale* da disputa, 76 de cada 100 televisores existentes na cidade de São Paulo” (ROLNIK, 2007, p.1).

Nesse aspecto, a conquista para os que vencem a edição de um *reality* vai além da quantia monetária recebida, pois o troféu maior é simplesmente o de ser visto. Afinal, neste início de século, conforme lembra Sibilía (2008), “passar despercebido pode se converter no pior dos pesadelos” (SIBILIA, 2008, p. 74). Portanto, compor o quadro de participantes de um desses programas, além de representar distanciamento em relação a um pesadelo, como é o de não aparecer, consiste em sonhar mais um sonho, a saber: o de adentrar os portões do reino mágico das celebridades.

Contudo, como nem todos têm a grande sorte de entrar para o *Big Brother*, resta lançar mão dos instrumentos disponíveis. Para isso, em nome da exibição da intimidade e do fazer do cotidiano ordinário um espetáculo vale tudo. O vertiginoso aumento de *blogs*, *fotoblogs* ou *microblogs* está intimamente relacionado a tal fato, porque a Internet é uma tribuna aberta à prática da escrita, especialmente, à escrita de si; assim como à postagem de fotos e vídeos de mesma natureza. Para tanto, contribuem de modo confluyente à expansão dos canais de comunicação, como as redes sociais, o sistema *broadcast yourself* - bandeira publicitária do gigante *Youtube* -, os telefones celulares e as máquinas fotográficas digitais.

Nesses ambientes, muitos dos quais de interface simples e de fácil manejo, indivíduos, anônimos ou não, ou em avatares criados, elaboram, por meio da linguagem escrita e imagética, espetáculos de si, de suas vivências diárias, no intuito de confessarem seus segredos e desejos, suas angústias e misérias, suas expectativas e frustrações, reais ou fictícios. Tais relatos remontam à história da escrita de memórias, de álbuns, cartas e diários. Os suportes se modificaram, mas as intenções parecem menos distintas. Com a diferença atual de amplo compartilhamento e diálogo com leitores, os novos gêneros digitais parecem possuir um passado de longa duração.

A questão é expor, para falar como Sibilía (2008), o que está guardado nos locais mais recônditos da intimidade, divulgar os segredos mais inconfessáveis. O sucesso de vendas do livro *O doce veneno do escorpião*, de Bruna Surfistinha,

flui por esse “córrego discursivo” (SIBILIA, 2008, p.31). No livro, a ex-garota de programa relata, com certa riqueza de detalhes, suas experiências profissionais. Falta de pudor chocante para muitos, mas não o suficiente para que o livro não fosse lido. Para que se tenha uma ideia, mesmo que numérica, nos três meses iniciais de seu lançamento foram vendidas 100 mil cópias, quantia que se acrescida a de seu segundo livro, *Na cama com Bruna Surfistinha*, alcançam a soma de 300 mil exemplares. E ela não para por aí, o primeiro livro foi traduzido em trinta países e transpôs suas páginas impressas para ganhar vida nas telas. O filme contou, inclusive, com patrocínio do Ministério da Cultura. Não é de hoje que os espetáculos eróticos agradam ao grande público.

Ainda falando de Bruna Surfistinha, é interessante mencionar o fato de que *O doce veneno do escorpião* é oriundo de publicações *on-line*. A ex-garota de programa mantinha um *blog* cujo conteúdo foi transposto para o livro, fato não raro, pois muitos *blogs* têm transposto os limites do mundo virtual para ganhar vida no mundo do papel, alguns deles merecedores de registro, como é o caso de *Revolta no Banlieue: um livro para entender o incêndio*, cujo conteúdo remonta aos atentados ocorridos na periferia de Paris em 2004.

O livro é composto por artigos publicados na *Internet* por um grupo de jornalistas suíços que se instalaram numa das regiões em que ocorriam os incêndios. Os jornalistas selecionaram alguns jovens que residiam no local para participarem do empreendimento. O trabalho colaborativo, em que jovens e jornalistas publicavam no *blog*, deu origem ao livro, no qual ficaram evidenciadas as contradições da vida no país da liberdade, igualdade e fraternidade. Se para alguns a capital francesa é a cidade luz, para outros, que sobrevivem à sua sombra, ela é cidade de racismo, exclusão e desemprego, longe dos ideais de 1789.

Em outros planos, como no cinematográfico, percebe-se, também, o apreço por retratos do cotidiano. Não foram poucas as películas que se dedicaram à exposição do ordinário da vida de grandes personalidades. De Beethoven à Eva Perón, tais filmes, conforme explica Sibilía (2008), nada mais fazem do que mostrar “problemas íntimos, que de certa forma são sempre comuns, para além de qualquer circunstância extraordinária” (SIBILIA, 2008, p. 183). “Qualquer que seja o drama pessoal do artista retratado na tela, sua obra remanesce sempre

oculta, desalojada para um discreto segundo plano” (Idem, p. 184). Interessa o que há de comum na vida desses grandes vultos em relação à dos restantes mortais. Nota-se uma tendência à desmistificação, um interesse pelo que há de verdadeiramente real na vida desses indivíduos, mas não só na deles, mas na de quem quer que seja. A realidade nua e crua chama a atenção como poucas vezes se viu. Filmes nacionais como *Cidade de Deus*, *Tropa de Elite* e *Cidade dos Homens*, bateram recordes de bilheteria não só aqui, mas também em outros países.

A exibição da realidade e a espetacularização do cotidiano encontram sua expressão máxima no sistema *broadcast yourself*, em que se destaca o *Youtube*. Seus criadores, como tantos outros do universo da informática, como que na velocidade de um meteoro inscreveram seus nomes no *hall* histórico das grandes criações e na lista dos milionários do Vale do Silício. Vale lembrar que a revista norte-americana *Time*, em sua edição de novembro de 2006, elegeu o *Youtube* como a criação do ano.

Sob o lema do transmita-se a si mesmo, o *Youtube* alcança cifras colossais em termos de acesso e quantidade de vídeos postados, números quase sempre na casa dos milhões. É importante registrar que as produções postadas não podem ultrapassar dez minutos de duração. Considerado por alguns o maior concorrente da televisão, nele pode-se assistir desde episódios de novelas, seriados ou trechos de telejornais até cenas banais do cotidiano de quem quer que seja. Bastam alguns cliques para conhecermos sobre a vida diária de um jovem americano melhor do que algumas obras de sociologia ou antropologia a retratariam.

Para Sibilía (2008), no momento atual, algumas pessoas se comportam como se estivessem:

[...] emolduradas pelo halo luminoso de uma tela de cinema ou de televisão, como se vivessem dentro de um reality show ou nas páginas multicoloridas de uma revista de celebridades, ou como se a vida transcorresse sob a lente incansável de uma *webcam*. É assim como se encena, todos os dias, o *show do eu*. Fazendo da própria personalidade um espetáculo; isto é, uma criatura orientada aos olhares dos outros como se estes constituíssem a audiência de um espetáculo (SIBILIA, 2008, p. 258).

Assim, se o escritor francês Maurice Blanchot (1907–2003), conforme relata Sibilía (2008), conseguiu a proeza de viver durante quase todo o século XX sem nunca ter sido fotografado, sem jamais sentir reluzir o *flash* de uma *Polaroid* sobre sua face, após tudo o que foi dito neste capítulo, será possível que um jovem ocidental do século XXI consiga passar toda a sua vida sem expor ao menos um *pixel* de sua vida na Internet?

No próximo capítulo, trataremos de aspectos pré-históricos e históricos da televisão, assim como de características do cenário telejornalístico brasileiro, especialmente, da *Record News*, dados importantes para compreendermos a relação desse meio com a sociedade e com escola.

Capítulo 4

4. Sobre Televisão

4.1 Aspectos pré-históricos e históricos da televisão

Em visita aos laboratórios da empresa *Radio Corporation of America*, na década de 1930, Floherty (1964), autor ao qual recorreremos neste capítulo para tratarmos da história da televisão, interrogou o jovem engenheiro Kevin McCabe, que o conduzia em sua caminhada:

Conhecendo pouco sobre o assunto, perguntei: - O que é a televisão?

Sua resposta foi precisa:

- Televisão – respondeu – é a transmissão e reprodução de uma vista ou cena mostrando pessoas e objetos em ação, por meio de um invento que transforma raios de luz variados em ondas eletrônicas de intensidade igualmente variada, que, por sua vez, são transformados em visíveis raios de luz que reproduzem, num ponto distante, a vista original.

[...]

- Quando poderá essa televisão tornar-se uma realidade?

- É difícil dizer – respondeu ele. Fizemos já um longo caminho, desde 1873, quando um rapaz chamado May realizou duas primeiras experiências com cristais de selênio. Já aprendemos muito, porém resta ainda tanto a aprender, que não se pode prever quando estará a televisão firmada comercialmente, ou qual a relação a ela. Minha conjetura é que se passarão ainda uns dez ou mais anos, antes que a família comum americana possa, sem sair de casa, apreciar um jogo de beisebol, assistir a uma peça de teatro ou a visita de celebridades (FLOHERTY, 1964, p.12).

A visita, é importante lembrar, tinha um objetivo bem definido: Floherty (1964) desejava coletar dados para um livro que escrevia sobre o rádio; muito embora, o engenheiro que o acompanhava, insistentemente, falava do meio que estava em construção, que o encantava, a televisão. E o futuro chegou. A televisão avassalou o

mundo. De um meridiano a outro, após sua criação, a vida em família e as salas de estar jamais foram as mesmas. Sua história, ou melhor, pré-história, diferente do que se possa pensar, remonta a um passado bastante recuado. Sua criação é tributária de uma sucessão de experimentos que tiveram início ainda no século XVIII. Dentre eles, as descobertas de Luigi Galvani, que deram origem à *pilha galvânica*, e as de Alessandro Volta, criador da medida elétrica *volt*.

Neste capítulo, não retornaremos ao século XVIII, refaremos apenas a trajetória mais decisiva, que nos reporta a pesquisadores que já possuíam em mente a criação de um aparelho que transmitiria a pontos distantes imagens em movimento. Este é um aspecto relevante para a composição desta tese, pois nos auxilia a compreender outros ângulos do objeto de pesquisa, numa perspectiva, que defendemos, que ressalta a importância do entendimento sobre a dimensão histórica da vida social.

Desse modo, conforme a citação de abertura, o primeiro nome que se sobressai durante a pré-história da televisão é o do jovem telegrafista irlandês May, que se dedicou exaustivamente ao estudo de uma fórmula que pudesse tornar impulsos elétricos telegráficos menos frágeis, problema recorrente nesse instrumento. Para tanto, May resgatou um velho estudo sobre selênio, em que descobriu propriedades condutivas da substância quando exposta aos efeitos da luz.

Em maiores detalhes, o telegrafista irlandês descobriu que ao expor uma célula de selênio, instalada em um circuito, à luz contínua, a força do sinal se tornava durável e poderia ser operada tanto no período do dia quanto no da noite. Segundo Floherty (1964), essa descoberta abriu novas perspectivas para o campo científico, levando ao desenvolvimento da célula fotoelétrica. Após a iniciativa de May, outros pesquisadores passaram a se dedicar ao estudo da transmissão de imagens a longa distância por um fio, como já acontecia com o som.

Todavia, é necessário mencionar que os sinais transmitidos pelo jovem telegrafista e alguns de seus contemporâneos eram pouco nítidos, não iam muito além de contornos indistintos. Seria pelas mãos de Maurice LeBlanc que aconteceriam os avanços mais significativos. Conforme explica Floherty (1964), o cientista defendia a tese de que a transmissão de uma “série de imagens imóveis de um objeto em movimento, se transmitidas rapidamente e em sua sequência própria, criaria a ilusão de

movimento” (FLOHERTY, 1964, p.17). Por essa razão, LeBlanc é considerado, por alguns, pai do princípio básico que deu origem ao cinema.

Mais tarde, Paul Niepkov criou um disco que transformava variações de luz e sombra em impulsos elétricos. Em 1888, um jovem de Hamburgo, Heinrich Rudolf Hertz, apresentou à comunidade científica suas pesquisas acerca das ondas eletromagnéticas. O físico alemão provou que elas existiam de fato e que era possível mensurá-las por meio de princípio intitulado *comprimento de onda*. Tais ondas, conhecidas como *hertzianas*, abriram a possibilidade de comunicação entre pontos distantes sem a utilização de fios.

Passados alguns anos, o inventor Guglielmo Marconi em uma propriedade de seu pai, na cidade de Bolonha, realizou um importante feito a partir das ondas *hertzianas*. Ele conseguiu enviar e receber sinais a uma distância de centenas de pés, sem o uso de fios. Conforme Floherty (1964), foi a primeira de uma série de experiências de radiotelegrafia, cujas distâncias foram sendo ampliadas ao largo dos anos. Antes mesmo de receber patente pelo sistema, navios britânicos já o utilizavam para salvar vidas no mar. Marconi, um incansável, como era conhecido, transcorrido algum tempo, estabeleceu comunicação de um lado a outro do Atlântico. Segundo Floherty (1964), foram transmitidos três pontos audíveis - a letra S - do código Morse, a uma distância de duas mil milhas, por meio do éter.

Todavia, no período que se estende entre o final do século XIX e o início da Primeira Guerra Mundial, em 1914, as atenções do mundo científico voltaram-se mais para o rádio, pois era menor, mais prático, e de maior utilidade nos campos de batalha. “A televisão se tornara uma espécie de enteada desprezada” (FLOHERTY, 1964, p.18). No entanto, os estudos não cessaram por completo, alguns pesquisadores, independente de recompensa financeira, prosseguiram com seus trabalhos. Destaque para o físico alemão Braun, inventor de um tubo de raios catódicos que projetava em sua base uma mancha luminosa, que serviu de alicerce para o russo Boris Rosing desenvolver um sistema que possibilitava movimentar de maneira controlada a mancha.

Como se vê, os processos para criação da televisão caminhavam lentamente. As invenções ocorriam num movimento de passo a passo. Ademais, a Primeira Guerra Mundial estancou parte dos estudos, bem como questões técnicas basilares, como a

fragilidade dos impulsos elétricos e a deficiência dos exploradores mecânicos. As imagens eram pouco nítidas e por vezes deformadas. Os próximos avanços ocorreriam pelas mãos de Lee de Forest, engenheiro americano, conhecido pelo pioneirismo radiofônico, e C. F. Jenkins, pioneiro do cinema. O tubo de vácuo criado por Forest aprimorou substancialmente a imagem obtida pelo explorador mecânico e Jenkins desenvolveu um sistema de criação de imagens a partir de linhas em discos sincronizados. Entretanto, as criações mais definitivas, que levariam de fato às emissões televisivas, trazem à cena o nome de Vladimir Zworykin, cidadão russo, graduado no *Instituto de Tecnologia de Petrogrado* e pós-graduado no *College de France*, fortemente influenciado pelas ideias do físico Bóris Rosing. Defendia que o funcionamento da televisão “devia basear-se em normas antes eletrônicas do que mecânicas” (FLOHERTY, 1964, p.23).

Tornou-se pesquisador proeminente após retornar dos campos de batalha da Primeira Guerra Mundial e transferir-se para os Estados Unidos. A Europa, arrasada econômica e psicologicamente, não era terreno fértil para o florescimento de suas ideias, daí a busca por um novo território. Na América do Norte, frequentando circuitos e rodas de discussão dos mais proeminentes engenheiros de Nova York, não tardou até ser contratado por uma grande empresa, a *Westinghouse Electric and Manufacturing Company*.

A empresa lhe serviu apenas de trampolim, pouco tempo depois já compunha o quadro de pesquisadores da *Radio Corporation of America*, a RCA, em que brilharia como estrela em noite de verão. E já que falamos em brilhar, é salutar mencionar que antes de sua transferência para a RCA, em 1923, ele já havia solicitado patente pela invenção do iconoscópio, o olho eletrônico da televisão.

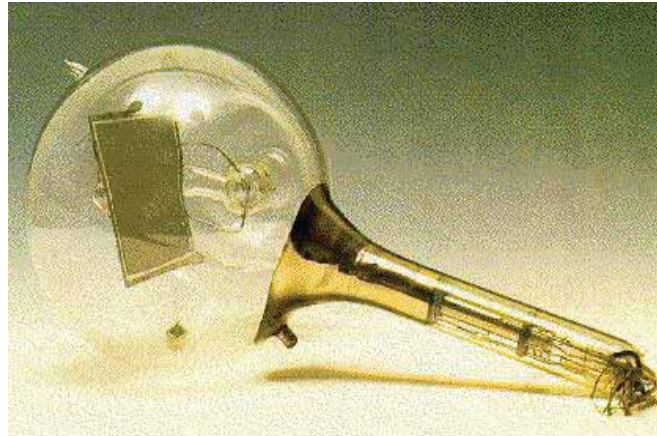


Imagem 1: Iconoscópio, o olho eletrônico da televisão

FONTE: <http://t.omorro.w.vilabol.uol.com.br/fototrab5.jpg>. Acessado em 26/05/2010.

O laboratório de Zworykin, em que desenvolveu grande parte de seus principais experimentos, ficava em sua própria residência, para a qual havia se mudado após a contratação pela RCA. A esse respeito, destaca-se, de maneira notável, o fato do pesquisador em menos de um ano criar um receptor inteiramente eletrônico. Para muitos, a parceria entre o inventor e a *Radio Corporation of America* foi decisiva para o surgimento da televisão.

Nesse sentido, é imprescindível dizer que transmissões experimentais eram realizadas por outros indivíduos, as mais substanciais na segunda metade de 1920; destaque para os trabalhos de Farnsworth e Baird. A primeira exibição pública da televisão ocorreu em 1930, promovida pela RCA, num teatro novayorkino. Porém, contrariando as melhores expectativas, o público não se entusiasmou com a novidade; ela foi vista como uma parenta inferior do cinema.

O sucesso dependia de novos aprimoramentos. No topo do mais elevado edifício da época, o *Empire State Building*, a RCA instalou um transmissor. As emissões entusiasmaram a *National Broadcast Company*. Zworykin trabalhava assiduamente na produção de novos artefatos; um sistema ambulante de televisão foi montado para projetar notícias nas ruas de Nova York; assim como as cenas de *Susan and God*, grande sucesso da *Broadway*, passaram a ser transmitidas pela telinha.

Nem mesmo o presidente americano Franklin Delano Roosevelt (1882-1945), por ocasião de sua visita à Feira Mundial de Nova York, escapou das objetivas televisivas, fato que o tornou, o primeiro presidente visto na TV. No entanto, apesar dos avanços, certos impasses permaneciam. A apreensão de uma imagem dependia de luminosidade excessiva, o que gerava um calor escaldante nos estúdios. Tomadas externas somente debaixo de sol intenso, caso contrário a escuridão tomava conta da tela. Foi assim até o surgimento do *orthicon*: um tubo de raios catódicos, especialmente sensível à luz, criação de Vladimir Zworykin, que permitia “captar a imagem de um rosto humano iluminado por uma vela ou mesmo por um fósforo” (FLOHERTY, 1964, p. 28). Notavelmente, um grande avanço. Conforme explica Floherty (1964), o dispositivo inaugurou uma nova era para a televisão, principalmente, após sua adoção, em 1939, pela RCA.

Assuntos jamais vistos na tela passaram a fazer parte do cardápio televisivo. A NBC, por exemplo, transmitiu um jogo de beisebol e, quatro semanas mais tarde, um de futebol. Além disso, um receptor aéreo - aeroplano -, sobrevoando Washington, captou uma notícia que estava sendo transmitida em Nova York. Quando nascia a transmissão simultânea a distância, a RCA fazia demonstrações de um aparelho receptor que gerava imagens em cores, momento em que já era possível assistir à televisão em alto-mar, como fizeram os passageiros do navio *President Roosevelt*, os primeiros da história a experimentar a possibilidade. Locais jamais vistos tornavam-se conhecidos, Nova York foi à primeira cidade do mundo vista pela moldura televisiva.

Os horizontes se estreitavam, as distâncias se encurtavam, o cabo coaxial aproximava dos olhos territórios e fatos distantes. Conforme acentua Floherty (1964), o condutor coaxial era o fio miraculoso que tornava possível o estabelecimento das redes de TV. Ainda no mesmo período - década de 1940 -, a NBC realizou experiências com imagens de 507 linhas, com novos padrões de nitidez e clareza. Mais uma vez, o cardápio da televisão se recheava de novas opções. E assim era a dinâmica, a cada novo artefato, a cada avanço técnico, mais temas transmitidos pelas telas.

Desse modo, em 1941, ano marco na história do aparelho, um cinema novayorkino ficou tão lotado que acabou por despertar a atenção da indústria cinematográfica. Expectadores ávidos se amontoavam em suas poltronas, e não se tratava de uma estreia. Ao invés de filme, uma luta. A tela de 15 por 20 pés foi utilizada para televisionar um combate de boxe. Os empresários de cinema mais

atentos perceberam que suas noites tranquilas de sono e bolsos cheios estavam ameaçados, afinal nascia o maior concorrente do cinema.

Neste mesmo ano, iniciaram-se as transmissões de imagens em movimento em cores; pela primeira vez, transmitidas direto de um estúdio de televisão. Além disso, 1941 foi o ano de reconhecimento oficial da TV, bem como o ano em que a WNBT recebeu licença para funcionar, caracterizando-se como a primeira estação a receber a resolução. Não obstante todo o progresso, o período subsequente seria de incertezas. O avanço da Segunda Guerra Mundial e a adesão norte-americana ao conflito abalaram as bases da indústria televisiva. Novamente, o rádio apresentava-se mais interessante, sua velocidade transmissiva o colocava à frente. Segundo Floherty (1964), o rádio como meio de entretenimento mostrava-se mais atraente. Detinha uma capacidade inestimável de elevar o moral e servir de “antídoto para o nervosismo e a angústia que se apoderava de milhões de pessoas cujos filhos e maridos serviam nas forças armadas” (FLOHERTY, 1964, p.30).

A indústria televisiva entrou em estado agonizante, embora não tenha sido abandonada por seus maiores entusiastas. A maior parte deles, engenheiros e cientistas, isentos do serviço militar, se dedicou a seu aprimoramento. Sabiam que com o regresso da paz, também retornaria o interesse pelo aparelho. Assim, em 1942, a RCA, numa atitude pioneira, apostou no caráter pedagógico da TV. O aparelho serviu de meio para o ensino de guardas antiaéreos na região de Nova York, assim como meio de distração para feridos em hospitais de guerra.

Já próximo ao término do conflito, a Europa, novamente arrasada, contabilizava mortes e perdas materiais. A população norte-americana, também abalada, estafada pela tensão de guerra, abria-se a todas as formas de subterfúgio, buscavam antídotos contra os anos de horror. A televisão parecia um bom remédio. “Quase da noite para o dia, começaram a surgir novas empresas de vídeo” (FLOHERTY, 1964, p.31).

Nem todos a conheciam, mas as notícias sobre suas possibilidades corriam rapidamente. De boca em boca, de lar em lar, os norte-americanos adotavam-na. A possibilidade de poder “presenciar no mesmo instante em que se passavam acontecimentos a centenas de milhas de distância dominou a imaginação do público e venceu todas as resistências” (FLOHERTY, 1964, p.31).



Imagem 2: Família norte-americana assiste televisão na sala de casa

FONTE: HOBBSAWN, E. *Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)*; trad. Marcos Santarrita. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

A expansão da televisão transcorria a passos largos, tudo aquilo que envolvia sua produção se desenvolvia rapidamente, desde inovações técnicas até novas profissões. A todo o momento nasciam produtores, diretores, autores de *scripts*, operadores de câmeras, atores, músicos, técnicos em publicidade, anunciantes, comentaristas e muitos outros. Como diria Floherty (1964), a maior parte “dos que se candidatavam a esses empregos nunca haviam entrado num laboratório, oficina ou estúdio de televisão” (FLOHERTY, 1964, p.32). Nem mesmo o Santo Padre ficou de fora. Ao realizar exposições na Europa, mais especificamente em Milão e no Vaticano, a *Radio Corporation of America* obteve consentimento do Papa Pio XII para que sua imagem fosse transmitida. Num hotel de Nova York, um grupo de médicos experimentou uma experiência descrita como singular: assistiram uma cirurgia pelo vídeo, que estava ocorrendo, em tempo real, num hospital distante da cidade. Alguns participantes chegaram a considerar o aprendizado mediado pela tela mais eficaz do que o vivenciado *in situ*.

A prática, atualmente comum no Brasil, principalmente no horário da madrugada, de locação de espaço na programação para missionários religiosos, tem

uma história de longo período. Em 1948, a *Trinity Church* inovava ao transmitir cultos pela TV ao público norte-americano.

A posse do presidente Harry S. Truman também merece destaque, já que foi um dos primeiros grandes eventos televisionados. Conforme Floherty (1964), de Washington para dez milhões lares, em que, confortavelmente acomodados em seus sofás, assistiram à majestosa cerimônia de posse de seu comandante de Estado. Dessa forma, a televisão galgava popularidade. As novidades pareciam não cessar, novos programas eram constantemente criados, distintos fatos mostrados e novos componentes desenvolvidos. A imagem tornava-se cada vez mais clara e bem definida; os antigos receptores foram substituídos por aparelhos mais compactos e a grande quantidade de antenas instaladas nos prédios comerciais e residências foi substituída por um sistema de antenas múltiplas.

Em 1953, um dos marcos fundamentais da história da televisão, a *Federal Communication Commission* solicitou à RCA uma demonstração de seu aparelho totalmente em cores. Após a exposição, passados exatos sessenta e dois dias, a comissão aprovou seus padrões e a qualificou como pronta para o mercado.

Nesse ponto, é importante mencionar que outras empresas, além da *Radio Corporation of America*, realizavam experimentos de natureza semelhante, a exemplo da *Columbia Broadcasting System* (CBS). O próprio Floherty (1964), autor que vem sendo citado ao longo deste capítulo, teve a oportunidade de conversar com um dos grandes engenheiros eletrônicos envolvidos nesse processo. Segundo o pesquisador, o encontro ocorreu no clube dos engenheiros de Nova York. Floherty (1964) o indagou sobre diversos aspectos televisivos, dentre eles: “Poderia explicar-me em termos simples como é possível transmitir imagens em cores a grandes distâncias?” (FLOHERTY, 1964, p.123).

O engenheiro advertiu que apesar da aparente simplicidade de seu questionamento, explicá-lo em termos gerais não seria tão fácil, mas que valeria a pena tentar:

Antes de tudo é preciso ter em mente que das três cores fundamentais, verde, vermelho e azul, é possível derivar uma vasta gama de cores, tons e matizes. [...] Uma ilustração em cores, numa revista, se examinada com uma lente de aumento, consiste, conforme se verifica, em milhões de pontos de cor primária. Do mesmo modo, a imagem em cor, na televisão, é formada por um vasto número de pontos de cores primárias que se misturam e

confundem uns com os outros de modo a produzir todas as cores presentes no assunto televisado (FLOHERTY, 1964, p.123).

O engenheiro ainda explicou a distinção básica entre os dois modelos fundamentais de TV em cores existentes naquele momento, o da RCA e o da CBS:

Consideremos em primeiro lugar o sistema da CBS, no qual as cores são transmitidas com o auxílio de filtros, vermelho, verde e azul, que operam mecanicamente. Se olharmos uma cena através de um pedaço de vidro vermelho decerto que a veremos em termos de seus componentes vermelhos. De igual maneira, se a mesma cena é vista através do vidro azul ou verde, aparece em termos de azul e verde. Por outras palavras, cada pedaço de vidro de cor é um filtro que elimina da cena todos os valores de cores, com exceção do seu.

Agora, imaginemos um disco girando rapidamente, com seis segmentos iguais e transparentes, de vermelho, azul e verde, dispostos alternadamente. Devido à rápida sequência desses filtros, a cena, vista através do disco girando vertiginosamente, aparece em sua cor natural.

Na televisão em cor, pois, um disco-filtro, semelhante ao que acabo de descrever, é colocado entre as lentes e o tubo da câmara. Gira numa velocidade de 1440 vezes por minuto, dando a cada cor do filtro um período de 144 décimos de segundo, diante do tubo da câmara da qual a cena está sendo enviada ao transmissor, como uma série de imagens em preto e branco. Estas, por sua vez, são enviadas pelo ar, ou através de cabos coaxiais, na forma de uma corrente de elétrons.

A câmara de transmissão em cor da RCA em vez de produzir um sinal, como na televisão em preto e branco, produz três, dos quais capturou em sua corrente de elétrons os valores vermelhos do assunto, o segundo os valores azuis, ao passo que o terceiro apreende os valores em verde. Agora, os três sinais combinam-se eletronicamente e a emissão funde-se em um único sinal. No televisor, em casa, ou em qualquer parte, os sinais se separam de modo que o de cada cor, separado, é introduzido num dos três projetores eletrônicos num tubo especial de elétrons ou cinescópio tricolor, que produz uma imagem inteiramente em cor (FLOHERTY, 1964, p.125).

Nota-se, portanto, por meio do diálogo, que foram anos de pesquisas e vários experimentos até o advento da transmissão de imagens em cores; além, é claro, de alguns milhões de dólares, 65 gastos somente pela RCA-NBC. Os anos subsequentes,

sobretudo a partir de 1955, foram de grandes avanços: teve início a produção de aparelhos de 21 polegadas, a exibição de *Peter Pan* e o enfrentamento entre *Dodgers* e *Yankees*, na estreia do primeiro campeonato visto, em cores, pelo vídeo.

Poderíamos, ainda, citar inúmeros avanços da indústria televisiva e de produção de conteúdos ocorridos no decorrer das décadas que nos separam daquela em que a TV foi criada. Contudo, autores de referência já se debruçaram sobre o assunto, especialmente sobre os progressos da ciência e tecnologia, dentre os quais se destacam: Motoyma (2004), Briggs & Burke (2004), Vargas (1992) e Queiroz (2007). Desde então, satélites de comunicação geostacionários permitem comunicação, em tempo real, entre pontos apartados por quilômetros de distância; as telas aumentam em tamanho e diminuem em espessura; e o sinal de transmissão mantém-se em constante evolução.

No atual momento, são as transmissões digitais - em alta definição - e as imagens em terceira dimensão (3D), as *mais novas novidades*, para utilizar expressão de Lewis (2000). A nova plataforma institui um “vasto conjunto de técnicas de captação, finalização, distribuição, recepção e reprodução de imagens e sons em diferentes suportes” (CANNITO, 2010, p.72), sem falar nos impactos sociais, perceptíveis em diferentes esferas do cotidiano, a exemplo da linguística, em que surgem e desaparecem terminologias numa velocidade sem precedentes, muitas utilizadas sem muita prudência.

Como se vê, desde sua criação, a televisão mobiliza uma gama extremamente variada de questões, sendo importante perceber o modo como, dentre os vários meios de comunicação, é a que mais se desenvolveu desde o nascimento. Chega a superar os computadores, que nas últimas duas décadas, se desenvolveram num ritmo quase impossível de acompanharmos.

4.2 Contexto televisivo brasileiro

Vingou, como tudo vinga
 no teu chão Piratininga
 A cruz que Anchieta plantou
 pois dir-se-á que ela hoje acena
 por uma altíssima antena
 em que o Cruzeiro pousou,
 e te dá, num amuleto,
 o vermelho, branco e preto
 das contas do teu colar,
 e te mostra num espelho
 o preto, branco e vermelho
 das penas do teu cocar

(A canção da TV, 1950)

Está no ar a TV no Brasil, dizia uma indiazinha na inauguração da Rede Tupi-Difusora, a primeira emissora de televisão brasileira. Em seguida, Lolita Rodrigues (1929) cantou a canção da TV, do poeta Guilherme de Almeida (1890-1969), acima recriada. Na cortina lateral, atentamente, Assis Chateaubriand (1892-1968), pioneiro no ramo das comunicações e proprietário da emissora, assistia a mais um de seus grandes feitos.

Era o início da televisão no Brasil e das atividades da TV Tupi-Difusora de São Paulo, cujo primeiro programa, criado na base do improvisado, era *TV na Taba*. Comandado por Cassiano Gabus Mendes, dentre os convidados recebidos, destacam-se Mazzaropi, Walter Forster, Lia de Aguiar, Lima Duarte, Hebe Camargo e Lolita Rodrigues. Trechos da estreia podem ser vistos no *Youtube* (www.youtube.com.br).

A inauguração ocorreu no dia 18 de setembro de 1950, em estúdios, segundo Mattos (1990), de instalações não muito modernas, cujo funcionamento se apoiava na estrutura já existente da radiodifusão. Chateaubriand, ou velho capitão, como também ficou conhecido, era proprietário do maior conglomerado jornalístico do continente, os *Diários Associados*. Simões (1986) relata que antes de adquirir os equipamentos para a

inauguração da Tupi, Chateaubriand encomendou uma pesquisa de opinião no intuito de avaliar as condições mercadológicas do Brasil para sustentar um meio de comunicação de funcionamento complexo e caro.

Os resultados obtidos foram pouco animadores. Os pesquisadores, pertencentes a uma empresa norte-americana de publicidade, constataram que o país ainda não estava preparado para o sustento de um canal de televisão, porque o número de habitantes não ultrapassava os 50 milhões e não havia modelos consolidados de televisão em que a Tupi pudesse se inspirar. Ainda segundo o diagnóstico, o mais prudente seria esperar a consolidação definitiva do veículo nos Estados Unidos, para que aqui fossem implantadas as experiências de sucesso de lá. Entretanto, o velho capitão não se intimidou, as constatações não foram suficientes para fazê-lo desistir. Chateaubriand preferiu não esperar, encomendou os equipamentos da RCA e deu início à instalação da TV no país.

Não é demais frisar que o atual meio de comunicação mais popular do Brasil, tomou do rádio, então soberano, sua estrutura de programação, técnicos e artistas. Diferente do que ocorria nos Estados Unidos, em que a televisão desenvolvia-se apoiada na indústria cinematográfica, aqui ela desenvolveu-se apoiada na radiofônica. Além disso, desde o começo, a TV se alicerça, fundamentalmente, na publicidade, sua principal fonte de receita. A Tupi-Difusora, por exemplo, conforme relata Mattos (1990), teve seu primeiro ano de funcionamento e faturamento garantido por quatro principais patrocinadores: a Seguradora Sul América, a Antártica, a Laminação Pignatari e o Moinho Santista.

Mattos (1990) cita ainda a rápida mobilização de agências estrangeiras, instaladas no Brasil, que traziam dos países de origem, em que a televisão já existia há certo tempo, o *savoir-faire* necessário para opinar e utilizar o veículo para os referidos fins. Não demorou muito para que passassem não só a opinar, mas a decidir sobre a programação. “Nos primeiros anos os patrocinadores determinavam os programas que deveriam ser produzidos e veiculados, além de contratar diretamente os artistas e produtores” (MATTOS, 1990, p.7).

Conforme o autor, a “romancista Glória Magadan, assim como o Bôni [...], da Rede Globo, por exemplo, eram contratados da Colgate-Palmolive, através da agência Lintas” (PRIOLLI *apud* MATTOS, 1990, p.7). Outro aspecto notável, recorrente na

época, era os programas carregarem marcas de anunciantes como sobrenome, alguns deles: Repórter Esso, Telenotícias Panair, Reportagem Ducal, Telejornal Bendix, Telejornal Pirelli, Gincana Kibon, Sabatina Mayzena, Teatro Walita e Concertos Matinais Mercedes Benz. Os patrocinadores figuravam dentre os mandatários da TV brasileira, com influência fortemente sentida até os anos de 1970. Para que se tenha uma ideia, das 24 novelas produzidas em 1969, 16 recebiam patrocínio de empresas estrangeiras, como *Gessy-Lever*, *Colgate-Palmolive* e *Kolynos-Van Ess*.

A televisão brasileira, como se pode perceber, se desenvolveu, prioritariamente, vinculada a grupos, públicos ou privados, que por esta ou aquela razão, se valiam de sua estrutura para realização de interesses próprios. Nesse contexto, daqui em diante, passaremos a acompanhar o percurso histórico, elaborado por Mattos (1990), que nos permite compreender de maneira mais sistematizada o desenvolvimento da TV em território nacional, a ênfase se volta para a relação com conjunturas sociais, políticas e econômicas que influenciaram seu incremento e difusão.

4.2.1 Fase elitista (1950-1964)

Esta primeira etapa recebe a titulação de elitista, pois retrata um período em que a TV se restringia aos lares mais abastados. Conforme Mattos (1990), inicialmente, a televisão não passava de uma espécie de brinquedo luxuoso da elite. Seu custo era muito alto, algo em torno de “três vezes mais do que a mais sofisticada radiola do mercado e um pouco menos que um carro” (MATTOS, 1990, p.9). A alternativa encontrada, por Chateaubriand, para fazê-la conhecida da população foi a de espalhá-la em praças públicas. Seu intuito era o de difundir o próprio aparelho, que a reboque divulgava a incipiente programação. Vale aqui destacar que as condições técnicas não eram das melhores, a primeira novela nacional, por exemplo, - *Sua vida me pertence*, de 1951, escrita e interpretada por Walter Forster - era transmitida apenas duas vezes por semana, porque faltavam recursos de produção.

Neste período, mas precisamente em 1º de abril de 1952, teve início a transmissão de um dos mais importantes telejornais da história da TV brasileira, o Repórter Esso. Adaptado pela Tupi-Rio, conforme Mattos (1990), de um grande sucesso transmitido pela Rádio Nacional, sua produção se dava inteiramente fora da Tupi, pela *United Press Internatinal*. Sua permanência no ar foi de 18 anos, até 1970, e seu sucesso atribuído à veiculação de notícias internacionais.

Para Mattos (1990), o início da TV brasileira foi de fato difícil. As emissoras iniciaram suas atividades em condições precárias e na base de muito improvisado. Modelos empresariais de gestão levaram algum tempo para ser implantados, destaque, nesse contexto, para Rede Globo, embora se deva à TV Excelsior o pioneirismo gestão empresarial. Esta última emissora é recordada pela produção de uma das telenovelas mais longas levadas ao ar no Brasil – *Redenção*, com 596 capítulos –, bem como é a responsável pela introdução de vinhetas nos intervalos comerciais.

Em meados da década de 1960, já existiam 10 emissoras em funcionamento no país. Iniciavam-se experiências educativas, como são os casos do curso preparatório para o exame admissional do ginásio, transmitido pela TV Cultura, e o curso de Madureza, transmitido pela TV Continental e pela Tupi. Além disso, chegava ao país o videotape, cuja utilização permitia a transmissão diária de telenovelas, bem como “a implantação de uma estratégia de programação horizontal” (MATTOS, 1990, p.12).

O videotape substituiria parte da programação vertical, que variava todos os dias, por uma rotineira, de programas com continuidade, como as novelas. Carlos Manga, diretor de Chico Anísio Show, se aproveitou dos benefícios da nova tecnologia, passando a gravar o programa em tape e a montá-lo numa sucessão de cortes; foi uma ação inovadora para o período. Nesta fase, merecem ainda destaque os festivais musicais promovidos pela TV Record, fundada em 1953, e quase extinta entre 1968 e 1969, devido a sucessivos incêndios. Nos festivais, foram revelados nomes proeminentes da música nacional, dentre os quais: Roberto Carlos, Elis Regina, Caetano Veloso, Gilberto Gil, Chico Buarque e Gal Costa.

Em suma, com base em Mattos (1990), é possível dizer que a primeira etapa de existência da TV no Brasil foi marcada pela formação do oligopólio dos Diários Associados e pelo fato de as câmeras dirigirem-se apenas para as localidades em que se encontravam instaladas as emissoras; o resto ficava na penumbra. Nas duas

próximas décadas, como se verá a seguir, a produção de conteúdos cresceu substancialmente, ocorreram avanços técnicos e o aparelho se difundiu. Com a tomada do poder pelos militares, a TV passaria a acumular, entre todas as suas funções, a de difusora e sustentáculo dos atos estatais.

4.2.2 Fase populista (1964-1975)

A abertura desta fase é, sobretudo, marcada pelo Golpe Militar de 1964, período em que representantes das Forças Armadas estiveram à frente do governo. Com duração de 21 anos, os mandatários que se revezaram lançaram mão de estratégias extremamente autoritárias para a manutenção do poder. Foram inúmeros os casos de sequestros, torturas e censura contra os que se opunham ao regime, alguns ainda hoje não resolvidos. No âmbito econômico, foi um momento de euforia, sobretudo pelos empreendimentos estatais faraônicos da construção civil e do incentivo à industrialização.

Os veículos de comunicação eram intensamente controlados pelo Estado, tanto do ponto de vista político como econômico, pois além dos dispositivos severos de censura, instaurados, sobretudo, a partir de 1968, o governo financiava aos que a ele se alinhavam. As regalias e bajulações se estendiam, conforme Mattos (1990), desde licenças para importação de materiais e equipamentos, subsídios para as aquisições, a apoios financeiros de maior expressão. Em relação à mídia eletrônica – rádio e televisão – o controle se exercia, também, sobre as concessões. Afinal, esses dois veículos operam em canais concedidos pelo comando federal, diferente da mídia impressa cujo funcionamento depende de autorizações mais simples.

Ainda sobre o papel do Estado, merece destaque a criação de órgãos regulamentadores, como é o caso do Ministério das Comunicações. As palavras de Mattos (1990) são elucidativas a esse respeito:

A criação deste Ministério, em 1967, contribuiu não apenas para a implantação de importantes mudanças estruturais no setor das

telecomunicações, como também para a redução de interferência de organizações privadas sobre as agências reguladoras e, em contrapartida, o crescimento da influência oficial no setor. Isto facilitou a ingerência política nos meios de comunicação, evidenciada até mesmo nos conteúdos veiculados e sempre sob a justificativa de estarem exercendo um controle técnico (MATTOS, 1990, p.14).

Desse modo, escamoteado pelo discurso de controle técnico, o governo penetrava nas entranhas dos veículos e impunha seus desmandos. Entre os anos de 1968 e 1979, compreendidos pelos governos de Emilio Garrastazu Médici (1905-1985) e Ernesto Geisel (1907-1996), o controle foi ainda mais radicalizado. A promulgação do Ato Institucional nº 5, o AI-5, conferia plenos direitos ao Estado de censurar aquilo que lhes parecesse subversivo. As emissoras de TV, de rádio e as redações de mídia impressa passaram a trabalhar sob o olhar atento dos censores.

Contudo, em termos de expansão do veículo televisivo, pode-se dizer que foi um período importante, pois a produção em larga escala barateou o aparelho. O conseqüente aumento do número de expectadores popularizou os conteúdos transmitidos. A programação, segundo Mattos (1990), passava a se ajustar sob o tripé “novelas/enlatados/e shows de auditório” (MATTOS, 1990, p.16).

A criação da Rede Globo de Televisão, a maior do ramo no Brasil, em 1965, também é uma das marcas do período. Sua ascensão ao patamar em que se encontra hoje, se deve, em especial, a investimentos externos e seu ajustamento aos interesses governamentais. Dentre suas estratégias político-administrativas, merecem destaque a implantação de um aparelho gestor sólido e alinhado com a conjuntura econômica do país, concentração de capital, modernização das táticas publicitárias, pesquisas mercadológicas e, a partir da década de 1970, a criação do chamado Padrão Globo de qualidade. Em suma, a emissora criou um reduto mercadológico, em escala nacional, para a comercialização de seus produtos.

Portanto, verifica-se que a partir desta segunda fase o amadorismo da década inicial é deixado para trás. Um modo empresarial de administração, com base no modelo norte-americano, é implantado no país. Telenovelas se consolidaram e grandes ídolos da TV surgiram. A Embratel, conforme se pode ler em Mattos (1990), estendeu seus cabos e antenas e fez a programação chegar a boa parte do país. Em 1972, o brilho

da Festa da Uva, de Caxias do Sul, entrou para a história como a primeira transmissão em cores oficial no Brasil.

4.2.3 Fase do desenvolvimento tecnológico (1975-1985)

Durante os anos de 1964 a 1975, a televisão se converteu em meio de comunicação de audiência nacional. O poderio oligopolista pertencente aos Diários Associados transferiu-se à Rede Globo, assim como o telejornalismo passou a ocupar maior espaço no expediente das emissões. Os anos de chumbo, do governo Médici, impunham inúmeras restrições à programação; o governo militar ambicionava uma programação refinada esteticamente, sofisticada e colorida, que não agredisse a sensibilidade do povo brasileiro.

Com relação aos telejornais, com o controle nas mãos, os militares empalmavam a realidade vivida no país. Mais uma vez, Médici, numa declaração citada por Mattos (1990), revela o Brasil distorcido, espelhado pela televisão:

Sinto-me feliz, todas as noites, quando ligo a televisão para assistir ao jornal. Enquanto as notícias dão conta de greves, agitações, atentados e conflitos em várias partes do mundo, o Brasil marcha em paz, rumo ao desenvolvimento. É como se tomasse um tranqüilizante após um dia de trabalho (MATTOS, 1990, p.17).

Nesse aspecto, cabe dizer que o mascaramento de acontecimentos não foi exclusividade da ditadura brasileira. Em Portugal, para que citemos apenas um exemplo, a emissora RTP – *Rádio e Televisão de Portugal* - também foi utilizada como instrumento legitimador e de sustentação das medidas governamentais. Perseguições e censura à informação foram características marcantes dos regimes de Salazar (1889-1970) e Caetano (1906-1980). Tanto lá, como cá, os telejornais obedeciam a regras de produção. No caso brasileiro, as orientações geraram um processo de nacionalização dos programas. “Este processo de nacionalização dos

programas contou com o apoio do governo, que queria substituir a violência dos enlatados americanos por programas mais amenos” (MATTOS, 1990. p.18).

Ademais, nesta terceira fase, algumas emissoras, sobretudo a Globo, iniciariam à exportação de seus programas. A primeira novela vendida ao exterior, com grande repercussão, foi *O Bem Amado*. O faturamento da rede carioca nestas transações e a expansão de seu mercado aconteceram rapidamente. Dados apresentados por Mattos (1990) dão conta que:

Em 1977, o faturamento da Globo com vendas externas não chegou a US\$ 300 mil. Em 1981, o faturamento atingiu o total de US\$ 3 milhões, o que seria triplicado em 1983 (US\$ 9,5 milhões), chegando a US\$ 14 milhões, em 1985 (MATTOS, 1990, 18).

Além disso, no período, o número de residências brasileiras equipadas com um televisor cresceu de maneira significativa. Entre as décadas de 1960 e 1980, o aumento alcançou a marca dos 1.272%. O censo de 1980 contabilizou que 55% das residências do país, de um total de 26, 4 milhões, possuíam um televisor. Na mesma linha, o número de concessões de canais, conforme registrado por Mattos (1990), também cresceu. Durante os governos Geisel (1974-1979) e Figueiredo (1979-1985), foram 83 outorgas, com destaque para a cassação dos direitos de transmissão dos canais da Rede Tupi e sua divisão entre os grupos Silvio Santos e Adolfo Bloch.

Ao final desta fase, a pressão popular pelo fim do regime autoritário era marcante. A censura prévia a noticiários e a programação em geral havia sido suspensa. O país assistia à campanha das *Diretas Já*. O restabelecimento da democracia se daria de maneira gradual, concretizando-se, definitivamente, com a promulgação da Constituição Federal de 1988.

4.2.4 Fase da transição e expansão internacional (1985-1990)

A primeira anotação acerca desta quarta fase relaciona-se à promulgação da constituição de 1988, uma vez que vetava a censura à informação, bem como estabelecia medidas para produção de programação, cujo teor deveria ser educativo, cultural, artístico e promotor da cultura regional e nacional. A carta constitucional alterava a legislação que incidia sobre a propriedade e as concessões ou renovações de concessões de canais de rádio e TV. Conforme Mattos (1990), o Artigo 222, acerca da propriedade, passava a permitir que cidadãos estrangeiros, desde que naturalizados brasileiros há mais de uma década, poderiam assumir a responsabilidade por uma concessão. Já o Artigo 223, dizia que as outorgas ou renovações realizadas pelo Poder Executivo seriam apreciadas pelo Congresso Nacional. Contudo, conforme o autor, antes da promulgação da constituição, houve uma verdadeira chuva de concessões de rádio e televisão no país. Num curto período, de cinco anos, entre 1985 e 1990, foram outorgadas 90 concessões. O quadro abaixo nos permite uma visão mais exata da questão:

QUADRO III
NÚMERO DE EMISSORAS DE TV
OUTORGADAS POR ANO
(1956-1990)

Ano/ período de Governo	Presidente	Nº de concessões outorgadas
1956-1964	J. Kubitschek (1956-61) Jânio Quadros (1961) João Goulart (1961-64)	14
1964-1969	Castello Branco (1964-67) Costa e Silva (1967-69)	23
1969-1974	Ernãio G. Médici (1969-74)	20
1974-1979	Ernesto Geisel	47
1979-1985	João B. Figueiredo	
1979		07
1980		04
1981		11
1982		08
1983		04
1984		12
1985-1990	José Sarney	
1985		22
1986		14
1987		12
1988		42
1989		—
1990	Fernando Collor de Mello	(*)

Fonte: Mattos, 1982a, Ministério das Comunicações/Ministério da Infra-Estrutura.

(*) O atual governo, até julho de 90, não tinha concedido nenhuma licença por falta de regulamentação específica

23

Quadro 2: Quadro relativo ao numero de emissoras de televisão outorgadas por ano no Brasil, de 1956 a 1990

FONTE: MATTOS, S. Um perfil da TV brasileira: 40 anos de história (1950-1990). Salvador: Associação Brasileira de Agências de Propaganda/Capítulo Bahia: A Tarde, 1990.

A relação com a política, ou com os políticos, prosseguiu como na fase anterior. Mattos (1990) destaca a relevância dos debates entre candidatos e a utilização do horário gratuito para exposição de propostas partidárias. Não é novidade a influência das contendidas televisivas sobre resultados de pleitos eleitorais.

Por fim, neste período, acirrou-se a competição entre as grandes redes de TV, com destaque para a Globo que, além de encabeçar a disputa, expandiu o mercado estrangeiro de consumo de suas produções. Em 1990, o governo Fernando Collor de Mello (1990- 1992) liberou a transmissão de programas em idioma estrangeiro, alterando a legislação existente desde 1963. Portanto, vimos, nesta ligeira visita ao passado da TV brasileira, que, inicialmente, os recursos técnicos eram limitados e a

programação amadora. Os Diários Associados dominaram o cenário político-administrativo até o período militar, quando redes recém-criadas, subsidiadas pelo governo e por capital externo, se sobrepuseram às já existentes. As décadas de autoritarismo calaram noticiários e alijaram a população da real situação do país. Contudo, tecnologias avançadas chegaram e produções nacionais ganharam o mercado externo. Em resumo, o modelo que aqui vingou “soube unificar o país no plano imaginário por cima de um alicerce [...] marcado por desencontros, rupturas, abismos sociais” (BUCCI, 2000, p.13). O Brasil, então, desunido, passou, pela moldura televisiva, a se ver unido.

A justaposição de interesses com grupos políticos e empresariais, de Chateaubriand ao tempo presente, tornou a televisão um meio do qual emergem contradições flagrantes. Não é difícil perceber que apesar de todos os problemas enfrentados pelo povo brasileiro, desde o fosso econômico-social, que aloca alguns em condomínios fechados e outros em casebres improvisados em viadutos e favelas, tudo parece se neutralizar, ou até se naturalizar, durante os grandes eventos patrióticos televisionados. A Copa do Mundo de Futebol, sem dúvida, é o principal exemplo. Os conluíus, as relações perigosas, a promiscuidade, entre as redes de TV e a política nacional são características históricas. As campanhas partidárias, por exemplo, são, segundo Bucci (2000), na realidade, campanhas publicitárias. Além disso, a televisão brasileira passou a atuar como financiadora do poder político, de beneficiária converteu-se em fonte desse poder.

O *Jornal Nacional*, da Globo, imperante há quase quatro décadas, em seu surgimento, em 1969, atendia a interesses governamentais. Segundo Bucci (2000), se, por sua vez, a *Voz do Brasil*, transmissão radiofônica oficial, era o calmante sonoro diário da nação, a produção *Global*, na TV, atuaria de maneira semelhante; quiçá melhor, já que era uma produção civil de uma emissora privada.

Sua consolidação como hábito e fonte de informações ocorreu de um modo peculiar: como guarnição do jantar brasileiro, *ensanduichado* entre as novelas. Para Bucci (2000), o que as emissoras fizeram foi “pegar uma carona no hábito do público com a ficção e, nessa carona, entrar com o jornalismo” (BUCCI, 2000, p.30). Além do mais, na visão de Zanchetta (2004), a própria construção dos informativos de TV do Brasil alimenta-se de elementos constitutivos do gênero novelístico, notam-se entre as características comuns: a) a narração, referente ao fato de que a notícia não é

simplesmente lida, mas interpretada; b) a teatralidade, referente aos gestos e a expressão facial dos apresentadores, por exemplo, o semblante fechado ou distendido; c) a verossimilhança, atinente a diminuição entre o espaço temporal do acontecimento e sua divulgação noticiosa; d) suspense, relacionado ao encadeamento de apresentação das notícias; e) a emoção, relacionada à trilha sonora e à interpretação (performance oral durante a leitura da notícia).

4.3 Contexto telejornalístico brasileiro

O primeiro telejornal levado ao ar no Brasil foi *Imagens do Dia*, da Tupi, de São Paulo. Nascido apenas um dia após a estreia da emissora, em 19 de setembro de 1950, sua transmissão ocorria na faixa de horário das 21h30min e 22h00min, a pontualidade não era rígida como atualmente. Segundo Paternostro (1999), o formato era simples: o locutor Rui Resende, produzia e redigia as matérias, com texto em estilo radiofônico, e com apenas algumas notas acompanhadas de imagens, as quais, quando mostradas, não eram acompanhadas pelo som.

A existência de *Imagens do Dia* foi de pouco mais de 12 meses. Foi substituído por *Telenotícias Panair*, que também permaneceu pouco tempo no ar. O sucesso estava reservado ao *Repórter Esso*; levado ao ar em 1953, em São Paulo, com direção e apresentação de Kalil Filho. Um ano mais tarde, também os cariocas, passaram a assistir, porém na voz de Gontijo Teodoro, o dizer: “Aqui fala o seu Repórter Esso, testemunha ocular da história” (PATERNOSTRO, p.35, 1999). A Tupi de São Paulo lançou ainda *Edição Extra*, primeiro telejornal vespertino do país. Sua apresentação ficava a cargo de Maurício Loureiro Gama. Dentre suas principais características, destaca-se, conforme Paternostro (1999), o lançamento do primeiro repórter de vídeo do país, José Carlos de Moraes, o Tico-tico.

Por sua vez, a Excelsior apresentou, em 1962, o *Jornal de Vanguarda*, com estilo atraente e inovador. Trazia vários apresentadores e comentaristas, dentre os quais Cid Moreira. Seu visual era dinâmico e o funcionamento um tanto quanto distante do

radiofônico. Ganhou títulos, como o Prêmio Onda de melhor jornal televisivo do mundo, em 1963, na Espanha. A emissora lançou ainda, em São Paulo, o *Show de Notícias*, encabeçado por Fernando Pacheco Jordão, na mesma linha do anterior.

Em 1969, a emissora do Jardim Botânico levou ao ar o telejornal há mais tempo em exibição na TV brasileira, o *Jornal Nacional*; transmitido, atualmente, ao vivo, do Rio de Janeiro para suas emissoras e afiliadas. Segundo Paternostro (1999), foi o primeiro a apresentar notícias em cores e o primeiro a mostrar imagens, via satélite, de acontecimentos internacionais no justo momento em que ocorriam. Seu estilo e linguagem seguiam o modelo norte-americano. As inovações tecnológicas empregadas e as constantes adaptações editoriais, em conformidade com o momento vivido, seriam, segundo Paternostro (1999), as chaves para o sucesso de audiência, até hoje mantida. Sua cauda longa se estende por todo o território nacional.

Em 1977, a Rede Globo lançou o *Bom Dia São Paulo*, um informativo diário, de segunda à sexta, levado ao ar às 07h00min. Segundo Paternostro (1999), ele surgiu no intuito de prestação de serviço. Para tanto, empregou pela primeira vez, no telejornalismo diário, a Unidade Portátil de Jornalismo (UPJ), uma vez que esta possibilitava que repórteres, ao vivo, situados em diferentes pontos da cidade, transmitissem informações relativas ao trânsito, tempo e movimento de locais públicos, como aeroportos e rodoviárias. Seu sucesso acarretou na criação do *Bom Dia Praça*, um telejornal de mesma natureza, contudo regionalizado, apresentado pelas emissoras afiliadas em suas praças.

Aproximadamente três anos depois, a Globo criou o *TV Mulher*. Um programa de cunho jornalístico, exibido nas manhãs de segunda à sexta, apresentado por Marília Gabriela. O programa era recheado de conteúdos do universo feminino, até então pouco abordados na televisão. Em 1983, lançou mais um telejornal matutino, apresentado logo após os regionais, o *Bom Dia Brasil*, que priorizava assuntos políticos e econômicos. Inicialmente, era gerado em Brasília e transmitido para o restante do país; atualmente, é gerado no Rio de Janeiro e possui blocos ao vivo da capital federal e de São Paulo. Os assuntos tratados, também, se tornaram mais variados do que eram inicialmente.

O Sistema Brasileiro de Televisão, o SBT, também tem seu lugar de importância no contexto histórico do telejornalismo brasileiro, porque foi o primeiro a

lançar um telejornal alicerçado na figura do apresentador âncora, um modelo importado dos Estados Unidos, que deu certo no Brasil. Nesse modelo, o jornalista não só apresenta, mas tece comentários e expõe opiniões sobre os acontecimentos. Assim, o *TJ Brasil*, lançado em 1988, ancorado por Boris Casoy, obteve bons resultados em termos de audiência. O apresentador era um velho conhecido da imprensa escrita, e conquistou, apesar da falta de experiência com o novo veículo, rapidamente a credibilidade do público. O *TJ Brasil*, segundo Paternostro (1999), alavancou a programação da emissora. No entanto, em 1997, o apresentador e parte de sua equipe se transferiram para a Record.

A emissora de Silvio Santos ainda lançou o *Aqui e Agora*, em 1991. O programa era de cunho jornalístico e possuía um objetivo evidente: sensacionalizar e espetacularizar notícias policiais. Para Paternostro (1999), este objetivo se expressava, por exemplo, no tom apelativo de noticiar os fatos. O programa era cheio de ação, aventura, flagrantes, suspense e drama. Era levado ao ar antes do *TJ Brasil* e possuía duas horas de duração. Embora tenha feito muito sucesso, o público cansou do formato, por isso foi tirado do ar em 1997. O SBT tentou ressuscitá-lo algum tempo depois, mas não obteve sucesso.

Já a emissora Bandeirantes apostou na simpatia de Paulo Henrique Amorim. Em 1997, o jornalista retornou de Nova York, onde exercia a função de correspondente da Rede Globo, para assumir as funções de editor-chefe, apresentador e repórter do *Jornal da Band*. Imprimiu um estilo forte e opinativo ao noticiário, bem como trazia informações ao vivo e exclusivas. Contudo, em 1999, acabou deixando à emissora. Atualmente (2012), o *Jornal da Band* é exibido de segunda a sábado, no horário das 19h20min, com bancada composta por Ricardo Boechat e Ticiano Villas Boas.

A Rede Record, por sua vez, possui cerca de nove programas de cunho jornalístico em sua grade de programação. Nem todos exibidos diariamente, a exemplo do *Domingo Espetacular*; no ar desde 2004 e apresentado, atualmente (2012), por Paulo Henrique Amorim, Janine Borba e Fabiana Scaranzi. O programa possui um formato moderno e um modo de apresentação dinâmico. Seu horário de exibição, ao final de tarde, o coloca como alternativa, ou concorrente, dos programas de auditório da mesma faixa de horário.

O noticiário apresenta um panorama dos principais acontecimentos semanais, bem como elege um tema para abordá-lo em maior profundidade, bloco intitulado de Reportagem da Semana, geralmente de teor investigativo. Além disso, matérias do *Sixty Minutes*, da rede americana CBS, também são apresentadas.

O *Domingo Espetacular*, neste trabalho, merece destaque, pois apareceu como o informativo mais assistido pelos estudantes participantes da pesquisa, entre quinze noticiários escalados numa das questões da enquete fechada, aplicada em 2010, conforme o gráfico a seguir:

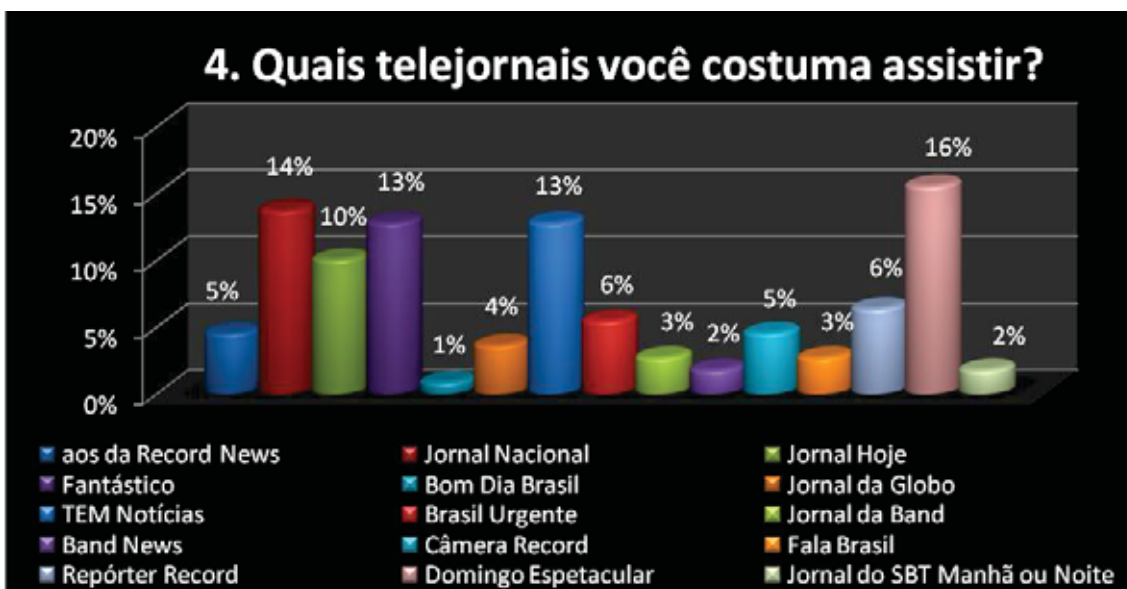


Gráfico 1: Telejornais mais assistidos, por ordem de importância, pelos participantes da pesquisa

O gráfico possibilita ainda verificar que o *Jornal Nacional*, da Rede Globo, é o segundo mais assistido pelos estudantes e o *Fantástico*, da mesma emissora, o terceiro. Os demais, com exceção do *Jornal Hoje*, levado ao ar na tela da Globo no horário de almoço, ocupam posições semelhantes. As diferenças percentuais são pequenas, o que confirma a supremacia da emissora do Jardim Botânico, instaurada há décadas, também demonstrada em outras pesquisas, com grupos sociais distintos.

De retorno aos noticiários da Rede Record, no que tange ao informativo noturno da emissora, o *Jornal da Record*, apresentado diariamente, o ponto forte, como destaca a própria emissora, é sua bancada composta por dois âncoras, Celso Freitas e Ana Paula Padrão (2012). Consoante pesquisa sobre hábitos de informação e formação de opinião da população brasileira, realizada em 2010, sob encomenda da SECOM – Secretaria de Comunicação do Governo Federal -, o *Jornal da Record* é o segundo noticiário mais assistido do país, ficando atrás apenas do *Jornal Nacional*, da Rede Globo.

Destaca-se, nos estudos da SECOM, o indicador de que 64% do público pesquisado, constituído por homens e mulheres maiores de 16 anos, em 12 mil domicílios, de 539 municípios do país, consideram os telejornais a programação de maior importância na TV brasileira; em seguida, aparecem as novelas, com 16%; e os programas esportivos, com 7,2%. A pesquisa também revelou que a maior parte dos pesquisados, 37%, passa de 2 a 4 horas de seu dia em frente à televisão. Além disso, para 66,3% ela é o meio de informações mais importante do país, bem como o meio de comunicação mais confiável para 69,4%. São dados, portanto, que demonstram a importância do telejornal e da própria TV, de um modo geral, como fonte de informações e entretenimento para o brasileiro, principalmente para o das classes C, D e E. A Internet tem como principal público a população de renda mensal acima dos cinco salários. Entre a população de renda inferior a dois salários, o acesso é relativamente pequeno, não ultrapassa os 24%. Assim, as principais fontes de informações brasileiras se estruturam da seguinte forma: a televisão como a mais importante, seguida pela Internet, pelo rádio e jornais impressos.

Contudo, o enfoque, de fato, de nossa pesquisa, são as redes de notícias 24 horas. Elas surgiram após o advento da TV a cabo e possuem a *CNN - Cable News Network* - como inauguradora. Ted Turner, o proprietário da emissora, a lançou em 1980, com o propósito de prestar um serviço de informação, num canal especializado em jornalismo, todas as horas do dia, todos os dias do ano.

O império de Turner se expandiu rapidamente. Em poucos anos, congregava canais especializados em filmes, esportes e desenhos. Contudo, foi em 1985, que a *Turner Broadcast System* deu um de seus passos mais ousados: lançou um canal de notícias 24 horas de abrangência internacional, a *CNNI*. Inicialmente, instalada na Europa, posteriormente na Ásia, e, atualmente, em 210 países; foi a primeira emissora,

porque era a única presente na base da Flórida, a transmitir imagens da explosão do ônibus espacial *Challenger*, menos de dois minutos após seu lançamento. Além disso, chamou atenção do público mundial ao transmitir, ao vivo, o primeiro bombardeio norte-americano a Bagdá, em 1991, na Guerra do Golfo Pérsico. Estas imagens, além de outras, foram retransmitidas por várias outras emissoras do mundo.

O serviço prestado pela *CNN*, sem dúvida, é de excelência; contudo, como se sabe, é pago. Afinal, trata-se de um canal por assinatura, que se expandiu pelo mundo em busca de novos assinantes. Assim, como acentua Paternostro (1999), "quem paga por uma emissora especializada espera ter o melhor serviço em sua casa. Segmentação é a palavra-chave" (PATERNOSTRO, 1999, 41)

No Brasil, a televisão paga, com seus canais segmentados, chegou relativamente tarde. Países vizinhos como Argentina, Colômbia, Chile e Bolívia já a possuíam pelo menos dez anos antes. Conforme Paternostro (1999), os primeiros esboços começaram a ser colocados em prática no final da década de 1980, quando nos EUA já existiam pelo menos 300 redes de TV paga. Dentre os primeiros canais do segmento vistos por aqui, transmitidos pela *Supercanal* ou *Superstation*, destacam-se: a *ESPN*, dedicada a eventos esportivos; a *RAI*, emissora italiana de variedades; a *CNN*, jornalismo 24 horas; e a *MTV*, de programação dedicada ao universo da música. Tempo depois, o *Grupo Abril* comprou a emissora, que passou a se chamar *TVA* (TV Abril) e a trabalhar num sistema de transmissão de canais estrangeiros.

Em 1991, foi a vez do Grupo Roberto Marinho lançar seu projeto: a *GloboSat*, que se diferencia da *TVA* em dois principais aspectos: o primeiro, a *Globo* transmitia, conjuntamente, por meio de parabólicas, o sinal dos canais pagos e dos abertos. Algo interessante de um ponto de vista econômico, uma vez que já existia cerca de um milhão e meio de parabólicas em funcionamento no país. Em segundo lugar, a *GloboSat* não só transmitia canais estrangeiros, mas, também, produzia canais próprios, como o *Telecine*, dedicado à exibição de filmes; *GNT*, que intercala noticiários e documentários; *Multishow*, com programação de variedades e música; e o *Top Sport*, atual *Sportv*, que apresenta acontecimentos esportivos mundiais.

Apesar de não produzir programação própria, a *TVA* oferece canais de conteúdo exclusivo, como a *HBO*, *Eurochannel* e *ESPN*. Por sua vez, a *GloboSat*, em 1993, foi dividida: programadora e distribuidora passaram a não mais funcionar conjuntamente.

Atualmente (2012), a *GloboSat* produz programação, cerca de 14 canais, dentre os quais, o *Futura*, e a *NETBrasil*, associada a *SKY*, realiza a distribuição.

É neste contexto que surgiu o primeiro canal de notícias 24 horas brasileiro, a *Globo News*. Levado ao ar em 1996, como uma divisão da Central Globo de Jornalismo, tinha no telefone seu principal instrumento de trabalho. Segundo Paternostro (1999), que trabalhou na criação da emissora, o telefone possibilitava que informações colhidas no calor dos acontecimentos chegassem rapidamente à redação, como, por exemplo, numa explosão causada por um homem-bomba em Jerusalém, transmitida em primeira mão pela *Globo News*, antes mesmo da *CNN*, graças a um telefonema da correspondente presente no local.

A programação jornalística da emissora aproveita matérias produzidas pela central da *Globo* e por suas afiliadas (praças). Dentre seus jornais, o *Em cima da Hora* foi representativo do funcionamento de uma considerável parcela dos canais especializados em notícias, porque foi pensado para entrar no ar a cada 25 minutos, sempre ao vivo, tratando de assuntos nacionais e internacionais. Sua estrutura foi pensada para funcionar numa espécie de cascata, em que “um espelho é feito para o jornal das sete da manhã, e ao longo do dia ele se transforma, com a inclusão de novas reportagens e a atualização dos assuntos” (PATERNOSTRO, 1999, p.44). Enquanto esteve no ar, a cada nova edição, vinte ao longo do dia, os indicadores financeiros eram atualizados, notícias recentes apresentadas e outras reapresentadas.

Atualmente (2012), emissora possui vinte e quatro programas escalados em sua grade, cinco jornais e dezenove programas de temas variados (literatura, saúde, ciência e tecnologia, economia, dentre outros). No Brasil, como se sabe, a *Globo News* não é a única do gênero, existem outros dois canais de natureza semelhante: a *Band News*, cuja abordagem será feita a seguir; e a *Record News*, objeto de nosso estudo.

A *Band News* foi inaugurada em 2001, pelo *Grupo Bandeirantes de Comunicação*. É transmitida em sistema fechado, a cabo ou por assinatura. Alguns a consideram a primeira emissora brasileira de exibição exclusiva de telejornais. São blocos de quinze minutos, em que, além das matérias centrais, são expostos indicadores financeiros, cotação de moedas estrangeiras, de produtos agrícolas e índices das principais Bolsas de valores do mundo.

Por sua vez, a *Record News*, nascida em 2007, diferente das anteriores, funciona em rede de transmissão aberta. É possível captá-la em sinal fechado ou por satélite, mas seu principal diferencial, motivo pelo qual a escolhemos para uso na pesquisa, como já dito, é a transmissão em sinal aberto. Trata-se de uma emissora dedicada principalmente ao jornalismo, mas não exclusivamente, pois exhibe programação de variedades, esportes, culinária, música, entrevistas e documentários.

A emissora entrou em funcionamento no sinal que transmitia a *Rede Mulher*, adquirida pela *Record*. A programação, quase em sua totalidade, é reportada ao vivo. Seu principal telejornal, no momento atual (2012), é o *Jornal da Record News*, cuja transmissão é diária, no período da noite, com Heródoto Barbeiro e Andrea Beron na bancada. Nos intervalos comerciais da emissora, aparecem anúncios de produtos da *Record Entretenimento*, *Line Records* (companhia musical da Igreja Universal do Reino de Deus) e mini-infomerciais.

A emissora leva ao ar, no presente momento (2012), um total de trinta e nove programas. São dezoito telejornais e vinte e um programas de conteúdos variados. Os telejornais são apresentados ao longo de todo o dia, em algumas faixas de horários intercalados com programas de entrevistas, documentários ou variedades, noutras em sequência. Na faixa de horário que compreende o intervalo de almoço da maior parte dos trabalhadores brasileiros (das 11h00min às 13h00min), a emissora exhibe quatro telejornais em sequência, os quais ocupam cerca de duas horas da programação.

A emissora transmite cinco telejornais regionais, produzidos em praças distintas, em escritórios regionais, não por afiliadas. Esses escritórios possuem sedes nas seguintes localidades: *Record News Paulista*, em Araraquara-SP; *Record News Sudeste*, no Rio de Janeiro-RJ; *Record News Nordeste*, em Salvador-BA; *Record News Sul*, em Porto Alegre-RS; e *Record News Centro-Oeste*, com sede em Cuiabá-MT.

A programação de conteúdo distinto ao de telejornal ocupa substancial espaço na grade da emissora. São programas de entrevistas, economia e política, viagens, cultura, saúde, atualidades, automóveis, natureza, dentre outros; alguns desses programas são produções internacionais, de canais segmentados, como *Discovery Chanel*. A maior parte dos apresentadores e jornalistas da *Record News* é conhecida do público brasileiro, pois já esteve em bancadas e palcos de grandes emissoras do país, como é o caso de Celso Freitas e Paulo Henrique Amorim. De um modo geral,

podemos dizer que a emissora caracteriza-se como canal de notícias, mas não se dedica exclusivamente ao gênero noticioso, porque possui uma grade relativamente ampla, que busca abarcar diferentes faixas de público.

Desse modo, no capítulo seguinte, abordaremos aspectos da relação telejornalismo, televisão, sociedade e escola, bem como estabeleceremos diálogo com outras pesquisas. A intenção é a de abrir caminho para os capítulos em que analisamos os dados da pesquisa empírica, oriundos das situações de assistir, ouvir e ler o telejornalismo *news* na escola.

Capítulo 5

5. Telejornalismo, televisão, sociedade e escola

O capítulo anterior foi encerrado após um rápido passeio pela grade de programação do suporte selecionado para as atividades de coleta desta pesquisa, a *Record News*. Foi possível perceber que a emissora mantém uma grade variada, não exclusivamente noticiosa. Em suas quase 24 horas diárias de programação, boa parte inédita, busca atender às demandas informativas de diferentes categorias de público.

No presente capítulo, que antecede a análise de dados, o objetivo mais amplo é o de circunscrever a temática deste trabalho para estabelecermos diálogo com outras pesquisas, especialmente com as interessadas na relação entre escola, televisão, telejornal e sociedade, bem como apresentar elementos constituintes da linguagem e do expediente da *Record News*; tudo com a intenção de circunstanciar de maneira mais delimitada nosso campo de atuação.

A *priori* é possível afirmar que a televisão é considerada um aparato já tradicional no ambiente escolar. Discorrer sobre sua presença e sobre seus usos, para a maioria dos envolvidos com a educação escolar não ressoa como algo novo, o que não significa que ela seja explorada em suas reais possibilidades e de maneira apropriada. Do mesmo modo, em se tratando de telejornalismo e de circulação da informação midiática na escola resta muito a ser feito, embora exista certa quantidade de estudos a esse respeito. Neste capítulo, visitaremos alguns autores, longe de um esgotamento do tema, que alertam sobre essa lacuna e apontam caminhos sobre os ventos que sopram no Brasil. É importante pontuar que uma parcela razoável das pesquisas existentes são traduções, originalmente publicadas na América do Norte e Europa e que, por isso, não retratam nosso contexto.

Conforme Zanchetta (2007), um dos principais pesquisadores ao qual recorreremos ao longo deste capítulo, o campo de estudos que envolve mídia e educação formal, no Brasil, ainda não se configura com contornos bem definidos. Existem trabalhos importantes, porém o campo carece de abordagens panorâmicas ou retrospectivas. Em seu trabalho, cujo tema é recepção midiática e educação no Brasil, Zanchetta (2007) delineia um panorama evolutivo do tratamento escolar em relação

aos meios de comunicação de massa, sobretudo em relação à televisão, para o esboço de um quadro propositivo acerca da aproximação entre mídia e escola no país.

Conhecer essa inter-relação, por vários motivos, se mostra como relevante, a começar pelo fato de que na América Latina, conforme explica Citelli (2000), muitos países apresentaram uma peculiaridade importante de formação cultural: “passaram rapidamente do plano discursivo-verbal para os meios audiovisuais” (CITELLI, 2000, p.148). Isto explica porque os meios de comunicação ganharam força rapidamente em território latino americano, tornando-se, conforme o autor, em muitas localidades, fontes exclusivas de informação. Todavia, a educação formal, na quase totalidade de países da América luso-espanhola, notavelmente marcados por discrepância socioeconômica, enfrenta problemas e desafios de várias ordens.

Para o presente momento, interessa, sobretudo, os enfrentamentos referentes à presença dos meios de comunicação na escola, pois, embora na presença de todos os problemas da educação formal ele pareça um simples filete, seu curso pode nos conduzir a um rico manancial de questões pedagógicas, psicológicas, sociais e políticas, que envolvem o ensino no tempo presente. Prova de sua vitalidade, é o fato de tornar-se matéria cada vez mais recorrente em simpósios, congressos e encontros, bem como tema de publicações especializadas, de linhas de pesquisa de pós-graduação, de cursos de graduação, assim como de projetos de extensão universitária.

Porém, ao olharmos para as salas de aula brasileiras, veremos ainda um resistente monologismo hierárquico; aulas parafrásicas, conforme Citelli (2000); aprendizagem calcada em procedimentos reprodutivistas e acumulativos; além de conteúdos velhos, em alguns casos arcaicos, apartados do universo de vivências e expectativas dos alunos. Um retrato sem retoques, no mínimo preocupante, diante do qual Citelli (2000) indaga: que conhecimento e que educação estão sendo gerados? A resposta vem de Freire (1983; 1979): bancária, fazendo, portanto, prosseguir “a velha separação epistemológica entre processos de constituição e objetos constituídos. As relações sujeito/mundo ficam confinadas no território há muito delimitado pelas práticas mercantis” (CITELLI, 2000, p.102).

Desse modo, o repertório conteudístico (quase sempre engessado), o método parafrásico e o aprendizado fundamentado numa lógica de acumulação enciclopédica de informações, fraquejam, para não dizer que sucumbem, diante dos atrativos

midiáticos, tanto os computacionais como os televisivos, para citar apenas dois deles. Falar em contemporaneidade é falar da ação dos veículos de comunicação. O papel por eles assumido, a profusão de telas e câmeras por todos os lados, as possibilidades de acesso e troca de informações e de comunicação interpessoal e institucional, geram arranjos sem precedentes históricos. Fluxos econômicos e industriais, acomodamentos políticos, procedimentos médicos, aspectos jurisprudenciais, tarefas domésticas e questões didático-pedagógicas, enfim, poucas são as esferas da vida social que não foram afetadas ou redimensionadas pelos aportes dos novos meios.

No que diz respeito às questões políticas, diferente do que ocorria outrora, por exemplo, num processo eleitoral, em que vinham aos telejornais cientistas políticos ou profissionais de área específica comentar e prospectar sobre o pleito, atualmente, entre essas vozes, se mesclam comentários e análises de especialistas em mídia, de indivíduos que se dizem entendidos sobre a circulação da informação pelos veículos de comunicação, sobretudo da Internet. São sociólogos, antropólogos e especialistas em mídia virtual que trazem à baila os redimensionamentos ocasionados pelas redes sociais, pelos sistemas de *broadcast*, de *blogs* ou *microblogs*. Aqui poderíamos destacar, para citar apenas um, o nome de Manuel Castells, sociólogo espanhol, autor de importantes títulos, dentre eles: *A sociedade em rede* (1999).

Já no que tange ao ensino escolar, retornemos Citelli (2000), mais especificamente a afirmação do autor referente à conjuntura comunicacional atual, em que é necessário compreender que algumas questões educacionais, sobretudo as de âmbito formal, tenham se “recolocado numa perspectiva diferenciada e que requisita, de maneira crescente, o estreitamento dialógico com informações e conhecimentos gerados em fontes indiretamente escolares” (CITELLI, 2000, p.137). Afinal, como se pode visualizar na escola, os meios de comunicação passaram a influenciar seus fluxos e processos, reconhecidos por muitos profissionais da área e de onde emergem trabalhos voltados para o binômio educação/comunicação: desde experiências escolares, como as de produção de vídeos, videoclipes e telejornais, às de produção de jornais impressos e *on-line* - a exemplo da experiência desenvolvida por Oliveira (2008). Além disso, assistimos ao desenvolvimento de novas abordagens pedagógicas, das quais decorrem premissas como as de mídia-educação, educação para a mídia, comunicação educativa, alfabetização para os meios, pedagogia da imagem, educação em meios, bem como educomunicação; esta última propõe a formação profissional, de

indivíduos numa nova carreira, capazes de pensar e trabalhar com a interface sugerida em sua nomenclatura.

5.1 Escola brasileira e televisão

Conforme já dito, a discussão sobre a relação escola e televisão não é recente, tampouco é recente sua presença no ambiente de ensino. Algumas décadas já se passaram desde as primeiras preocupações e experiências de incorporação de produções e linguagens audiovisuais ao ensino escolar. Na América do Norte e no velho continente, a discussão é ainda anterior. Essas preocupações são oriundas do franco desenvolvimento e expansão dos meios de comunicação, que a partir dos anos 60, se desenvolveram potencialmente, extrapolando o foro da intimidade, da família, da vida adulta, chegando até as crianças e aos jovens. Nesse processo, impôs-se “considerar desde as questões envolvendo a presença física dos jovens diante da TV até os aspectos propriamente de conteúdos veiculados pelos programas” (CITELLI, 2000, p.151).

Desde então, surgiram diferentes modos de pensar, abordar e incorporar a linguagem televisiva à escola. Com Zanchetta (2007) e Morduchowicz (2004) aprendemos que nem todos os países coincidem no tratamento dispensado a questão, as correntes variam do enfoque semiológico, voltado para a linguagem dos meios; sociológico, preocupado com a relação do público com os meios; até os mais voltados para os efeitos, normalmente tratados como negativos, sobre os jovens e crianças, e os tributários dos estudos culturais.

Nesse sentido, conforme Zanchetta (2007), durante a década de 1960, a televisão permaneceu apartada do ambiente escolar. A relação era marcada pelo desprezo: o “cânone escolar não se confundiria com o entretenimento fútil e efêmero proposto pela tevê” (ZANCHETTA, 2007, p.1456). E não só a TV não alcançava as salas de aula brasileiras, o modelo ilustrado e enciclopédico, manteve distante outros materiais, como os quadrinhos. Durante esse período, conforme já demonstrado em

capítulo anterior, estiveram em voga teorias que buscavam identificar os efeitos corruptores dos meios, principalmente da televisão.

Essa perspectiva, acusativa dos meios, segundo a qual eles gerariam conformismo diante da ordem estabelecida e deturpação do gosto estético, baseava-se, em especial, na dimensão psicológica do fenômeno. São efeitos problematizados em termos de função ou disfunção, no caso das pesquisas de Merton e Lazarsfeld (1969), em que a mensagem midiática atingiria o expectador numa situação de passividade, criando uma grande e inculta plateia. Essas tendências subsistem até hoje, notadamente, no tratamento de jovens e crianças como sujeitos reificados. Daí Morduchowicz (2004) classificar tais correntes como normativas, uma vez que, centradas nos efeitos manipuladores dos meios, tratam o problema de maneira causal e linear.

Uma segunda tendência, se assim podemos dizer, acerca dos *media* na escola, seria aquela composta por estudos atinentes às motivações dos jovens para definição de seus gostos midiáticos. Dentre seus questionamentos, destacam-se: o que assistem, o que escutam e o que leem os mais novos. Conforme Morduchowicz (2004), são pesquisas mais próximas da sociologia da comunicação, por isso interessadas no modo como se apropriam das mensagens midiáticas e na relação que estabelecem ou constroem com os meios.

Na sequência, uma terceira abordagem seria a de cunho semiológico, interessada na análise da linguagem, códigos e convenções dos meios de comunicação. Os pesquisadores dessa corrente, segundo Morduchowicz (2004), observam quais palavras utiliza a imprensa para tratar determinado assunto, assim como o jogo de imagens, o plano de filmagem, a trilha sonora e demais aspectos. Trata-se “de um enfoque [...] que analisa a linguagem dos textos midiáticos em função das representações que transmitem” (MORDUCHOWICZ, 2004, p.2).

Além dessas, nota-se ainda uma tendência que trata o tema a partir das representações sociais que oferecem para análise de seu funcionamento no mundo (MORDUCHOWICZ, 2004). O objetivo mais amplo de seus estudiosos é o de compreender os meios em relação ao contexto sócio-histórico e político em que são estudados. Um questionamento fundamental dessa linha se direciona para o modo

como um meio de comunicação mantém, subverte ou consolida arranjos sociais estabelecidos. Passar do texto ao contexto é um dos eixos fundamentais.

As quatro abordagens elencadas compreendem de modo distinto a relação televisão e escola, ou de um modo mais geral, entre escola e meios de comunicação. Vimos que até a década de 1960, os estudos enfatizavam os efeitos dos meios; são pesquisas, na maior parte dos casos, de base quantitativa. Os espectadores eram vistos como passivos, portanto, reféns da mídia. A partir dos anos 80, delineou-se nova orientação, os estudos qualitativos passaram a predominar, com interesse, sobretudo, na recepção das mensagens. Nasceram pesquisas multidisciplinares, cujos focos eram “abordagens políticas, sociais e culturais com métodos mais sofisticados e complexos” (MORDUCHOWICZ, 2004, p.2). Embora existam divisões temporais, é importante compreendê-las de modo não compartimentado, isto é, não regidas por limites de tempo rigorosos.

Conforme Morduchowicz (2004), ainda hoje, os enfoques coexistem em diferentes países, alguns com maior número de adeptos outros com menos, o que denota a existência de distintas maneiras, alcances e objetivos da relação escola e televisão/meios de comunicação.

Em relação ao contexto brasileiro, segundo Zanchetta (2007), nossa tradição escolar, a falta de recursos e o regime político de exceção mantiveram a televisão distante. Porém, o aumento do acesso da população a bens de consumo e a mudança de orientação de nossa escola, que passou a valorizar conteúdos mais próximos do cotidiano vivido pelos alunos, levaram a TV e o vídeo para dentro das salas de aula; o desígnio era o de auxiliar nas atividades didáticas rotineiras. “O documentário e a adaptação de textos literários para o cinema, por exemplo, auxiliam no esforço pedagógico” (ZANCHETTA, 2007, p.1458). Em termos de recepção, conforme o autor, a escola limitou-se a diferenciar programas bons dos maus, sem os tratar de maneira pormenorizada.

Atualmente, a televisão está presente no espaço de uma grande quantidade de escolas do país, que se diferenciam pelos desdobramentos dessa presença. O mesmo pode ser dito sobre a presença do equipamento de informática. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) acentuam a importância e a necessidade de trabalho com as tecnologias e com as linguagens do mundo atual, propostos no documento

como reequacionamento da educação diante dos desafios do mundo contemporâneo. E embora a relação entre escola e televisão, ou comunicação e educação, suscite problemas que se revestem de uma complexidade ampla, tratamos a questão, e continuaremos a tratá-la, de maneira simples e direta, pois o expediente desta tese alinha-se com a perspectiva segundo a qual “as instituições comunicacionais e escolares tornam-se lugares interdiscursivos que operam diálogos entre si, independentemente das possíveis assimetrias e desigualdades em suas condições de força” (CITELLI, 2000, p.143).

Dessa forma, diferente do que preconizam algumas correntes, sobretudo aquelas testamentárias da herança frankfurtiana, a proximidade entre as duas instituições não desvia, nem elimina “os campos específicos onde atuam, tampouco deixa de colocá-las em posição muitas vezes oposta” (CITELLI, 2000, p.143). Noutros termos, trabalhar com a mídia ou abordá-la na escola não é sinônimo de rendição, mas de engajamento com o entorno no qual vivem alunos e docentes.

Aqui podemos dizer o mesmo sobre o aparato informático. Chegaram às instituições de ensino sob a égide de abrir o mundo para as pesquisas escolares, embora o que se vê, em muitas instituições, são equipamentos empilhados e desligados, fruto da inexistência de uma política de acompanhamento, tanto voltada aos problemas técnicos quanto às questões didático-pedagógicas, sem falar que discussões de ordem filosófica, sociológica ou histórica acerca da informatização e do acesso à informação, infelizmente, passam bem longe das salas de aula.

Em relação à televisão, observa-se a existência de um quadro razoável de experiências, avaliado por Citelli (2000) nos seguintes termos:

Tal relação dialógica complexa e de certo modo paradoxal entre meios de comunicação e escola torna interessante todo o processo, visto que no cruzamento de lugares discursivos possuidores de natureza nem sempre convergentes revelam-se fraturas em que as falas podem enunciar o contraditório (CITELLI, 2000, p.145).

Sob esse prisma, citaremos alguns trabalhos, teóricos e empíricos, que se aplicam à televisão no contexto da educação escolar. Nesse sentido, ao revisar as pesquisas defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo (USP) e os textos publicados nos periódicos *Comunicação & Educação* e

Educação e Pesquisa, durante os anos de 1997 a 2005, Sacrini (2008) verificou que de um total de 1.054 teses e dissertações, apenas 09 tinham TV e escola como temática. Apesar dos periódicos, em *Comunicação & Educação*, dos 129 artigos, 7 tratavam do assunto, e em *Educação e Pesquisa*, de 172 textos, somente 02 abordavam a problemática. Os trabalhos foram agrupados em seis categorias temáticas, a saber: programas educativos, educação à distância, formação de professores, televisão na escola, estudos da mídia e EAD para a formação de professores; tudo com ênfase sobre aspectos metodológicos.

Em suas categorias, Sacrini (2008) discorre sobre a presença da TV no espaço escolar sob diferentes perspectivas, desde problemas relacionados às esferas da educação e do entretenimento, abordados num estudo sobre o programa *Castelo Rá-Tim-Bum* (CARNEIRO, 1997); passando por experiências com o *Telecurso 2000*, destinado ao ensino supletivo (PRAVADELLI, 1996); pela inserção da *TV Escola* nas instituições de ensino do estado de Santa Catarina (BELLONI, 2003); por atividades didáticas com obras literárias adaptadas à televisão e ao cinema (OLIVEIRA, 1997); pela circulação e repercussão de telenovelas no pátio e nas salas de aula (MOGADOURO, 2005; MOTTER, 2000); até os problemas suscitados pela utilização de programas televisivos, como *Um salto para o Futuro*, na formação continuada de professores (MAGALHÃES, 1997).

Além dessas experiências, a televisão é comumente utilizada para a exibição de filmes e documentários. Com o vídeo ou DVD, forma uma dupla de sucesso. São intensamente utilizados, nem sempre da maneira mais adequada, mas que não deixa de ser importante, uma vez que o filme é “uma testemunha do seu tempo, assim como a literatura, as artes plásticas e outras manifestações artísticas” (REIS, 1997, p.37). Em relação ao trabalho didático, Reis (1997), por exemplo, defende que eles devam ser utilizados no intuito de desencadeamento de debates e discussões, como dinamizadores de uma pauta.

Em relação ao ensino de História, para citar apenas um exemplo, Reis (1997) adverte que o filme pode ser porta de entrada para o debate sobre diversos períodos, fatos ou assuntos. Para o pesquisador, filmes e documentários são fontes documentais das quais o professor deve tirar proveito para que o ensino seja mais eficaz, atrativo e vinculado à realidade. Ademais, ainda conforme o autor, o docente deve promover discussões sobre aspectos relativos à produção, linguagem e construção da narrativa

fílmica. Os alunos podem ser indagados, por exemplo, sobre: “Como aparecem os trabalhadores, os negros [...] e outros grupos na história do cinema? Com que olhos os diretores [...] olharam o passado? Houve respeito pelo conhecimento histórico [...] nestes filmes?” (REIS, 1997, p.37). O professor ainda pode solicitar leitura de textos complementares ou mesmo outras atividades.

O trabalho de Reis (1997) não se resume aos poucos elementos acima descritos, ele é uma referência importante para o trabalho didático com cinema em sala de aula. O texto é objetivo e escrito em linguagem simples, seus principais destinatários são os professores de História, embora possa ser estendido aos de qualquer outra disciplina, afinal como o próprio autor afirma: “Existe uma natureza pedagógica nas linguagens audiovisuais e todo e qualquer filme pode ser educativo a partir do momento em que o professor se aproprie de forma didática” (REIS, 1997, p.38).

Outro gênero ao qual se dedicam alguns pesquisadores brasileiros é a telenovela. Diferente do telejornal, que apesar de não muitas vezes trabalhado, desfruta de prestígio no ambiente escolar; a telenovela, apesar de muito assistida, não é tratada em afinação semelhante. Conforme veremos a seguir, mesmo se não utilizado ou quando é alvo de críticas, o telejornal se mantém detentor de importância e função social, porque é uma fonte importante de informações, em muitos casos a única; já a telenovela, por ser um gênero ficcional, de enredos e tramas em muitos casos empobrecidas, é vista, conforme Motter (2000), circundada por uma aura de preconceito.

Mesmo se tratando de um dos gêneros televisivos de maior circulação no Brasil, bem como em boa parte dos países da América Latina, a escola tenta se esquivar de suas repercussões, apesar da impossibilidade. Motter (2000) oferece uma explicação para o posicionamento preconceituoso em relação às telenovelas:

Nessa visão localizamos a permanência do preconceito de quem não vê, não conhece e não gosta, de uma lado, e, de outro, a falta de referências e instrumentos de análise para avaliar esse produto cultural que, como todos os outros, pode ser bom ou não, nocivo ou inócuo ou, ainda, puro vôo imaginativo de um autor e de uma emissora em busca de audiência através do desfiar diário de fragmentos de uma história melodramática (MOTTER, 2000, p.54).

As telenovelas, não raras vezes, são tratadas como produtos menores, como “janelas para trazer modas e oferecer a transposição evasiva da realidade cotidiana” (MOTTER, 2000, p.54). A melodramaticidade e a sequencialidade da narrativa, que lhes são tão características, figuram entre os principais elementos de crítica. Contudo, para Motter (2000), a escola não pode se apoiar em argumentos dessa natureza para omitir-se. Ao virar as costas para as telenovelas, a escola vira as costas para uma série de aspectos que circundam sua própria realidade. É claro que podem ser criticadas por diferentes motivos, por exemplo, porque apresentam realidade enviesada e circunscrita às zonas mais ricas das cidades do Rio de Janeiro e São Paulo, mas, em geral, elas tocam em assuntos delicados do cotidiano atual: problemas relacionados ao uso de drogas e álcool, de sexualidade, preconceito contra determinados grupos sociais, dentre tantos outros; algo faz delas, também, veículo de informação, debate e, ainda que muitos relutem em aceitar, instrumento que contribui para constituição da cultura e da identidade nacional.

Além do mais, de carona, surgem inúmeras publicações especializadas, entre revistas e jornais, que especulam sobre o desenrolar das tramas. São publicações semanais ou quinzenais, vendidas em bancas, supermercados, padarias ou postos de gasolina, que tratam das novelas de todas as emissoras do país. Falam da vida íntima dos atores, dão dicas de beleza, saúde, educação e comportamento. Trazem relatos, sempre vitoriosos, de leitoras que mudaram de vida, porque perderam peso, mudaram de emprego ou superaram desilusões amorosas. São publicações que nos fazem recordar do estudo de Bosi (2008) - *Cultura de massa e cultura popular: leituras de operárias* -, junto às leitoras das fábricas da capital paulista.

Ocorre dizer que esses materiais circulam pelo ambiente escolar, passam de mão em mão, suscitando conversas e debates, da forma como deseja Reis (1997) em relação aos filmes históricos. E este é um viés fundamental da telenovela, pois, por se tratar de uma obra aberta, é a partir da expectativa do público que o autor define o encadeamento da trama. Todavia, não obstante atestada sua relevância social, trabalhá-la em sala de aula, como acontece com outros materiais, midiáticos ou não, depende de algumas circunstâncias, dentre elas: a definição de como realizar o trabalho; quais

instrumentos utilizar; recolher ou não amostras para o desenvolvimento do trabalho; caso sim, quais recolher; e a principal delas, que o professor assista as telenovelas.

Para o trabalho com as telenovelas, insumos são encontrados em Mogadouro (2005), cujo trabalho se dedica ao debate dessas tramas em ambiente escolar, na cidade de São Paulo. Em seu trabalho, a autora apresenta dados de uma pesquisa, realizada em escola pública, de ensino médio, acerca de experiências socioculturais vivenciadas por estudantes em face da assistência de telenovelas. A trama trabalhada, de notável sucesso quando exibida, foi *Mulheres Apaixonadas*, escrita por Manoel Carlos, exibida pela Rede Globo, no horário das 20h00.

Dentre os objetivos de maior destaque do estudo, a autora menciona o intento de estudar o processo de ressignificação e produção de sentidos oriundos da experiência de assistir às telenovelas, em que busca compreender, em especial, os modos de ver e compreender a ficção televisiva. Afinal, conforme a pesquisadora, as telenovelas destacam-se pela grande audiência, promovem debates sociais e ocupam espaço em gêneros de imprensa.

Ademais, figurou como objetivo da pesquisa o entendimento sobre como a escola trabalha com temas de circulação social, veiculados pelos meios de comunicação, com foco sobre as possibilidades de incorporação deste processo à prática pedagógica. Nos termos da autora, o estudo pretendeu “fornecer suporte teórico e experimentações metodológicas que permitam aos educadores trabalhar a produção da ficção televisiva como uma experiência de mediação cultural” (MOGADOURO, 2005, p. 3).

Desse modo, a telenovela, um dos produtos culturais de maior popularidade e transversalidade – porque alcança públicos de diferentes classes sociais no país -, tradicionalmente não trabalhado no espaço escolar, têm seus temas levados à sala de aula, em sua maior parte, questões socioeconômicas latentes, para o debate entre professores e alunos, bem como para produções didáticas (de leitura e produção textual). Em última análise, Mogadouro (2005) escreve que a telenovela é um valioso canal para o “estímulo e aprofundamento de questões muito relevantes no processo educacional, mas sem a presença de um mediador, as conversas sobre a telenovela tendem à futilidade” (MOGADOURO, 2005, p. 3). Os jovens participantes de seu estudo demonstraram senso crítico em relação às possíveis manipulações das

emissoras, bem como ao apelo consumista e às situações descoladas da realidade geral do país, apresentadas em algumas abordagens. Contudo, o debate sobre o gênero telenovela, na escola, depende da mediação docente, isto é, um educador interessado e qualificado para o debate.

Antes de finalizarmos o presente item, citemos um trabalho desenvolvido por Zanchetta (2001), por ocasião de seu doutoramento, sobre telejornalismo, em escolas do interior paulista. A tese recebeu o título de *Telejornais e escola: uma experiência em escolas públicas*, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP/Marília, portanto, diferente da anterior e de outros citados, vinculados à área da comunicação. O autor empreendeu um trabalho ostensivo, tanto de revisão teórica quanto de ação empírica, de rigor metodológico destacado, em seis escolas de Assis-SP e região. O objetivo do estudo foi o de buscar uma configuração de escolarização da televisão, com ênfase sobre o telejornalismo, junto a alunos das últimas séries do ensino fundamental. A atuação docente, obviamente, não foi deixada de lado; o pesquisador os questionou sobre o modo como tratam a televisão e o telejornal em sala de aula, bem como os acompanhou no desenvolvimento de atividades com os referidos meios. Seus esforços se centraram em três das principais componentes do informativo estudado, o *Jornal Nacional*, a saber: na linguagem verbal, na componente narrativa, nos elementos imagéticos e nos efeitos gráficos.

Os dados alcançados pelo autor nos colocam diante de um quadro amplo, que será abordado de maneira mais detida em páginas seguintes. Entretanto, por ora, destaquemos dois aspectos conclusivos relevantes: a) a importância de contrastar reportagens sobre mesmo assunto de diferentes informativos, tanto entre telejornais de emissoras distintas, como entre mídias diversas (televisão e jornal impresso); b) a atuação docente é imprescindível; os docentes participantes elencaram ressonâncias positivas do trabalho, tais como: o despertar de espírito crítico nos alunos; de observação mais atenta aos fatos; enriquecimento da experiência de vida; incremento ao cotidiano de aulas; e trabalho em grupo. Porém, os docentes confessaram certa dificuldade para o manejo da linguagem telejornalística, por se tratar de um universo complexo e que lhes foge do domínio.

Vimos, portanto, que a inter-relação entre escola e televisão, entre comunicação e educação, abre, de início, a possibilidade de discussão em sala de aula de questões referentes ao desenvolvimento da vida no mundo contemporâneo. O ambiente de

ensino passa a se situar em vias entrecruzadas por novas linguagens, caracterizadas conforme Citelli (2000), por suas múltiplas tessituras sógnicas, as quais, por sua vez, demandam estratégias e conceitos de ensino e de aprendizagem condizentes com as rotas por elas abertas.

O uso do computador, por exemplo, como suporte de pesquisa escolar, demanda perspectivas teóricas e metodológicas diferentes das de alguns princípios pedagógicos por demais fechados, lineares e sequenciais ainda em voga, já que, uma vez conectado às infovias do ciberespaço, o leitor, corretamente orientado – entenda-se devidamente encaminhado à leitura -, converte-se em *leitor-navegador*, coautor de uma nova tessitura, uma vez que elabora nexos associativos a partir das leituras realizadas nos vários textos pelos quais trafega. É uma lógica não sequencial, tanto de leitura como de atribuição de sentido, em que o leitor dá vida a um novo texto, por meio de fragmentos de informação coletados pelo percurso hipertextual de leitura e navegação.

Em resumo, estamos falando da entrada de outras linguagens na escola, não mais novas, mas já usuais, que integram o repertório cotidiano de uma boa parte dos indivíduos no mundo atual, mas que, no entanto, a incorporação escolar delas, como diz Citelli (2000), é marcada por um caráter fortemente aleatório. Afinal, se for papel do ambiente de ensino a apresentação de formas mais elaboradas de cultura, também deve ser a de trabalhar com as linguagens audiovisuais de forma mais elaborada, escudada em conceitos de ensino e de aprendizagem mais abrangentes, doravante, com vistas à formação de novos.

5.2 Telejornalismo, sociedade e escola

Não é tarefa das mais simples falar sobre televisão, ainda mais numa tese cujo objeto de estudo é a leitura, num terreno fronteiro entre educação e comunicação. Além do mais, estudamos a leitura de textos que, sem pedir licença, e sem possuir

ponto de parada, irrompem na tela durante as emissões de um novo formato telejornalístico no Brasil. Ou seja, tratamos de dois gêneros que, como diria Machado (2001), não se enquadram facilmente nas velhas rubricas, tanto da educação, quanto da comunicação.

Por se tratar de um dos gêneros televisuais de maior circulação e valorização social, o telejornal é um dos mais difíceis de abordar. A bibliografia existente no país acerca do tema não é vasta, porém nota-se a presença de títulos substanciais, dentre eles: manuais, textos de análise de linguagem e de recepção, como os de Yorke (2006), Squirra (1995), Paternostro (1999), Machado (2001) e Silva (1985). Não faremos um levantamento exaustivo dessa literatura, pois nos manteremos circunscritos a trabalhos, como alguns dos acima citados, que nos auxiliem na tarefa de compreender aspectos gerais do expediente telejornalístico, bem como de sua estrutura significativa, para, na sequência, situarmos as transformações ocorridas, sobretudo nas últimas décadas, que deram origem ao formato *news* de transmissão.

A dificuldade em *tratar de* e *tratar o* telejornalismo estaria na complexidade e quantidade de questões que envolvem desde sua composição a sua execução. Para Machado (2001), cujo interesse é compreender o funcionamento do informativo como gênero de televisão, as questões vão desde problemas ético-profissionais, relacionados à seleção e interpretação das notícias, à filtragem, ou “leitura”, que o público realiza sobre ao que assiste na tela.

Ao autor, antes de qualquer coisa, interessa estudar a estrutura significativa do telejornalismo, porque em sua concepção, o jornalismo, seja ele impresso ou de TV, é uma instituição de mediação simbólica, isto é, desempenha função de instância mediadora entre os espectadores e a notícia. O telejornal não é um simples aproximador entre o fato ocorrido distante e o espectador; para Machado (2001), ele é pólo de onde repórteres, testemunhas e outros indivíduos considerados capacitados, medeiam/relatam “versões” dos fatos ocorridos. E em relação à construção e à apresentação das notícias, Machado (2001) chama a atenção para o fato de, no suporte televisivo, elas serem construídas de um modo mais amplo em comparação ao jornal impresso, “envolvendo vários enunciadores, diferentes entonações e múltiplos níveis de dramaticidade” (MACHADO, 2001, p.103). Algo semelhante ao que diz Zanchetta (2004) sobre aos níveis de aproximação entre telejornais e telenovelas.

Machado (2001) cita um exemplo, segundo ele, concreto, que recriaremos, no qual evidencia o modo como se diferenciam o relato noticioso impresso e o televisivo, bem como é demonstrativo da arquitetura polifônica da televisão. O exemplo solicita que pensemos num acontecimento recorrente nos noticiários brasileiros, como os graves acidentes automobilísticos em rodovias. Segundo o pesquisador, a versão impressa reportaria o fato da seguinte maneira:

Um grave acidente envolvendo um automóvel de passageiros e um caminhão de transporte de mercadorias aconteceu ontem às 18h40 no Km 300 da Rodovia Presidente Dutra, com uma vítima fatal, o motorista do automóvel, Pedro da Silva, e mais duas outras vítimas que se encontram ainda em estado grave no Hospital Público de Taubaté, Maria de Oliveira, passageira do automóvel, e João Xavier, motorista do caminhão. Segundo uma testemunha, o acidente teria sido causado por uma tentativa indevida de ultrapassagem de um ônibus, por parte do caminhão (MACHADO, 2001, p.103).

O que se lê é um relato simples e direto, impessoal e, aparentemente, isento de marcas de enunciação, porque “parece que ninguém está falando, a não ser talvez o coletivo da redação” (MACHADO, 2001, p.103). Já no telejornal, o acontecimento e sua apresentação seriam encadeados da seguinte maneira:

“Grave acidente acaba de acontecer na Rodovia Presidente Dutra. Nosso correspondente em Taubaté, o repórter Mario Arruda, já se encontra no local e tem mais detalhes para nos fornecer”. Entra no ar o repórter, tendo atrás de si as imagens dos carros retorcidos, rodeados de gente da polícia e curiosos. Com a palavra o repórter: “O acidente aconteceu no Km 300, próximo à entrada de Taubaté, há exatamente uma hora e vinte minutos e envolveu um carro de passageiros e um caminhão de transportes de mercadorias, tendo vitimado os motoristas Pedro da Silva e João Xavier e mais uma passageira do automóvel, Maria de Oliveira. As vítimas já foram removidas para o redação do jornal, permitindo-lhe continuar a costurar a notícia: “Obrigado, Mário. A nossa repórter Sueli da Silva encontra-se neste momento no Hospital Público de Taubaté e vai nos dar informações sobre o estado de saúde das vítimas”. Entra a repórter, tendo ao fundo o ambiente do hospital e parentes das vítimas chorando: “Estamos aqui ao lado do Dr. João Paulo Alcântara, que está atendendo às vítimas do acidente na Rodovia Dutra, e ele vai nos dizer qual é a situação dos pacientes”. Toma a palavra o doutor, depois de um reenquadramento da câmera:

“Infelizmente, o motorista do automóvel acaba de falecer há poucos minutos, devido a uma hemorragia cerebral. A situação das outras vítimas é ainda grave, mas acredito que poderão sobreviver...” (MACHADO, 2001, p.103 – *grifos do autor*).Hospital Público de Taubaté. O acidente foi acompanhado de longe por uma testemunha, o Sr. Pedro Padilha, que está aqui ao meu lado e vai nos dizer exatamente o que aconteceu”. A câmera move-se para a esquerda do repórter, enquadrando a testemunha, no momento em que esta toma a palavra, ainda sob o impacto do acontecimento: “Eu estava caminhando a pé do outro lado da pista, quando vi o caminhão tentar ultrapassar um ônibus, sem notar que vinha um automóvel na pista contrária...”. Um novo corte faz retornar o apresentador, na

Se no primeiro excerto, na visão de Machado (2001), as marcas enunciativas parecem suprimidas, no segundo, cinco sujeitos, a partir de diferentes lugares, se pronunciam sobre o acontecimento. Em primeiro lugar, situado no estúdio da emissora, fala o apresentador; depois, nas ruas, falam os repórteres; por fim, testemunhas oculares e sujeitos considerados competentes para comentar o assunto. Todos mobilizados, com suas diferentes expressões emocionais, para concatenar o relato, que pode ser levado ao público no calor da ocorrência, ao vivo, ou algumas horas depois. Assim, parece claro que o telejornal possui como arquitetura básica a multiplicidade de fontes informativas e a mescla de linguagens: imagética, oral, e no caso do telejornalismo *news*, também, a escrita.

O esquema basilar de funcionamento do informativo televisivo não muda muito de um para outro, o modo padrão é este: um ou mais apresentadores sentados na bancada, os quais leem e anunciam a notícia, tendo, normalmente, ao fundo, uma imagem que a representa; o repórter chamado, enquadrado em primeiro plano, fala à câmera, diretamente do local do acontecimento. Correspondentes internacionais costumam ter como pano de fundo os pontos turísticos conhecidos do local de onde falam.

O telejornal é um gênero rigidamente codificado, conforme Machado (2001). Não é difícil notar que a maior parte deles segue o esquema descrito. Além disso, verifica-se como característica o fato de a população conhecer repórteres e apresentadores pelo nome, algo que, para o pesquisador, é feito para que haja

identificação do relato com o enunciador. Assim, quando se anuncia um repórter internacional, se insere na tela a legenda que o identifica como *Correspondente em Paris*, por exemplo. Ou, quando um político é chamado a comentar um acontecimento, ele é identificado pelo cargo que ocupa e por sua filiação partidária, por exemplo, *Senador do PV*.

Essa apresentação pessoal, que parece algo simples dentro da composição de um telejornal, para Machado (2001), é peça fundamental de sua estrutura significativa. Do mesmo modo, a presença do aparato televisivo nas ruas, no frígido dos acontecimentos, também se caracteriza como condição de constituição desse processo. O telejornal tornou a TV indispensável nos lugares onde algo de importante ou inusitado esteja acontecendo. Fato notável, nessa perspectiva, é o tratamento das dificuldades enfrentadas pelo jornalista para produção do material noticioso. Os problemas para atuar, por exemplo, em contextos extremos, como os de países em guerra ou atingidos por catástrofes naturais, é reportado ao público. É demonstrado o perigo de estar naquele lugar, em meio ao fogo cruzado, em nome da notícia.

Desse modo, temos caminho aberto para tratar dos principais padrões de telejornalismo em voga na atualidade, que, segundo Machado (2001), são dois: o modelo centralizado e opinativo e o modelo polifônico. No primeiro deles, o apresentador ou âncora é a figura principal, situa-se no ponto mais alto na hierarquia das vozes que compõem o programa. No segundo, a relevância é atribuída ao quadro de vozes que o compõe; elas desfrutam de maior relevância em relação ao anterior. Dito de outra forma, o apresentador não se posiciona em relação ao material reportado, ele anuncia as notícias e chama repórteres e comentaristas para completar o encadeamento do relato. Segundo Machado (2001), nota-se nesse tipo de estrutura que o apresentador nunca usa a primeira pessoa; seu discurso costuma ser impessoal ou plural quando existe a necessidade de desígnio do agente enunciador.

No modelo polifônico, o *staff* dificilmente manifesta opinião sobre as notícias, para isso, lançam mão da figura do comentarista. “Há, portanto, nesse modelo de telejornal, uma clara distinção entre quem colhe e apresenta as notícias (os jornalistas) e, de outro lado, quem as interpreta (os analistas, os especialistas)” (MACHADO, 2001, p.108). A maior parte das redes de notícias 24 horas, senão todas, utilizam esse arquétipo. As coberturas de conflitos armados pela *CNN*, por exemplo, é clara evidência dessa estrutura, já que repórteres, situados em diferentes partes da região em

litígio, não só retratam os fatos, mas dão voz aos envolvidos e aos afetados pelo flagelo da guerra.

Nessa perspectiva, o conflito, ou mesmo outro evento, é apresentado ao público como um emaranhado de vozes, “que se chocam ao longo do fluxo televisual, nenhuma delas inteiramente convincente, nenhuma delas inteiramente desprezível” (MACHADO, 2001, p.111). Nesse sentido, é sabido que grupos beligerantes, em tempos de guerra, disputam espaço nos telejornais. Afinal, acreditam que aquele é um palco importante para exposição de suas versões sobre os fatos. As instalações da *CNN*, num conhecido hotel de Bagdá, permaneceram intatas durante toda a Guerra do Golfo Pérsico, não por outra razão, senão a de que de “ambos os lados se suspeitou que a rede de cabo norte-americana lhes poderia ser útil em diversas circunstâncias e não valia à pena criar uma situação que pudesse colocá-la do lado inimigo” (MACHADO, 2001, p.112).

Por sua vez, nos Bálcãs, em 1999, durante conflito de mesmo nome, as instalações da *CNN*, assim como da televisão estatal da Iugoslávia, não foram poupadas. Restou pó e ferro retorcido, pois, de ambos os lados, suspeitou-se do uso da TV pelo inimigo. Dois anos depois, o vai e vem incessante de veículos e pessoas na ilha mais movimentada do mundo foi bruscamente interrompido pelo choque sucessivo de dois *Boeings 777* contra as mais imponentes edificações do planeta. O atentado ao *World Trade Center*, ou Torres Gêmeas, como o fato ficou conhecido, é um rico manancial para discussões acerca da veiculação dos vários terrorismos e do próprio dia *11 de Setembro* na imprensa.

Não cabe aqui descrever o episódio, isto é, narrar à sucessão dos acontecimentos; ainda que em linhas gerais, todos o conhecem. Foi um dos episódios mais noticiados de toda a história da imprensa mundial. Dele, entre outros aspectos, nos salta aos olhos a especificidade do processo de divulgação de notícias, uma vez que trouxe à arena da veiculação de notícias a atuação de redes de comunicação até então desconhecidas, como a *Al Jazeera* e *Al Arabia*, as quais, sobretudo a primeira, se tornaram referências para transmissão de notícias em formato *news*.

Até à assombrosa data, do atentado às Torres, a imprensa árabe era desconhecida no Ocidente. Eram poucos os que a oeste de *Greenwich* já haviam ouvido falar em *Al Jazeera* ou *Al Arabia*, para citar apenas duas das mais

proeminentes. O que se sabia era que os veículos de informação daqueles países eram, em sua maioria, rigidamente controlados e que não ultrapassavam a mera condição de porta-vozes do Estado. Porém, após o atentado, o que se viu foi o emergir de uma rede de notícias 24 horas, na época com poucos anos de existência, empreendida pelo Emir do Catar, de grande influência sobre a circulação da informação naquela região do globo.

O referido país, localizado na costa nordeste da Península Arábica, possui população de aproximadamente um milhão e duzentos mil habitantes e uma das maiores rendas *per capita* do mundo. A rede de notícias *Al Jazeera*, cuja tradução literal do árabe é “A Ilha”, foi criada em 1996. Diferencia-se das emissoras vizinhas, principalmente, pelo grau de liberdade de suas operações. Ganhou destaque internacional, conforme já dito, após o atentado às Torres, o qual se potencializou durante as coberturas das guerras do Afeganistão, em 2001, e do Iraque, em 2002.

Alvo constante de críticas, sobretudo dos Estados Unidos e Reino Unido, a rede é acusada de subserviência ao fundamentalismo islâmico. O saudita Osama Bin Laden, líder da *Al Qaeda*, responsável pelos atentados em *Manhattan*, não raras vezes, pronunciou-se em primeira mão, de seus esconderijos, à *Al Jazeera*. Além disso, imagens de soldados da coalizão mortos, feridos ou presos, no Afeganistão e no Iraque, assim como os abusos cometidos contra civis, pouco comuns em coberturas de outras emissoras, são alvos frequentes das objetivas da rede árabe, o que justifica a ira dos impérios ocidentais. Em termos de figuração, isto é, do *design* do que aparece na tela, não se notam diferenças consideráveis em comparação às redes ocidentais. Os apresentadores usam terno e gravata, e apenas algumas apresentadoras aparecem em trajes islâmicos, cobrindo os cabelos e o pescoço com véu. A emissora mantém escritórios e correspondentes espalhados em diferentes partes do globo, inclusive no Brasil.

Em relação à rede que nos serve como suporte de leitura para as atividades de coleta de dados, realizadas na escola, não podemos afirmar uma influência em termos de formato, linguagem ou modelo. Foi o que nos disseram funcionários da *Record News*, em visita que realizamos à sua base regional, em Araraquara-SP. Os funcionários distinguiram o pioneirismo da *CNN*, mas não indicaram influência de qualquer emissora.

A realização da visita à *Record News* partiu do interesse de melhor conhecer o expediente de produção de um telejornal, bem como o de trabalho da emissora, mesmo que em proporções reduzidas, visto que estivemos em sede regional. Na ocasião, os principais aspectos que gostaríamos de conhecer eram: a) o manual de redação seguido pela emissora; b) o manual de produção de telejornal (regras para edição de matérias); c) características de formação mais valorizadas para contratação dos jornalistas. O funcionário que nos acompanhou durante a visita não pôde fornecer informações a contento acerca dos aspectos que nos interessava. Todavia, nos possibilitou contato com a direção de jornalismo da emissora, da sede central, em São Paulo, que, por sua vez, não pôde nos receber. A emissora justificou a impossibilidade de realizarmos a visita, em diferentes momentos, por diferentes motivos, dentre os quais, a reestruturação de sua grade de programação.

Sobre a relação telejornalismo, sociedade e escola muito ainda poderia ser dito, afinal são esferas em constante movimento e transformação, que se entrecruzam - menos por força de debates acadêmicos e experiências didáticas e mais pela atual conjuntura que as coloca em fluxos confluentes -, suscitando questões importantes para o debate pedagógico. Por tais razões, vamos citar outro estudo, velho conhecido no campo da comunicação, mas não envelhecido pelo tempo, que oferece contribuições e enriquece a discussão que temos empreendido.

Trata-se do estudo de Silva (1985), *Para além do Jardim Botânico*, cujas conclusões e posicionamentos, no momento de sua publicação, eram pioneiros no Brasil. O foco do trabalho volta-se para a relação que públicos de baixo poder econômico estabelecem com o telejornalismo, mais precisamente, com o *Jornal Nacional*. O autor empreendeu pesquisa de campo em duas comunidades, de distintas regiões do país, Lagoa Seca, em Natal-RN, e Paicará, no Guarujá-SP.

O trabalho de Silva (1985) foi alvo de comentários e resenhas de diversos pesquisadores, dentre eles, Zanchetta (2000). Para este autor, os resultados apresentados por Silva (1985) escaparam das definições e conclusões de estudos americanos datados dos anos de 1950, bem como, por outro lado, relativizaram “o chamado ‘hiper-funcionalismo de esquerda’ predominante nas abordagens latino-americanas sobre o papel da mídia” (ZANCHETTA, 2001, p.44 – *grifos do autor*).

Silva (1985) constata, por meio de debates realizados com membros das referidas comunidades, que mesmo entre populações de acervo cultural e de estudo reduzidos, a televisão, ou as informações por ela transmitidas, não exercem coerção e manipulação de maneira tão simples e facilmente. E, além de não facilmente manipuláveis, esses grupos não compõem uma massa, como muitas teorias apregoam, homogênea, inculta e à deriva no mar de informações da televisão. Não são simples fantoches nas mãos daqueles que detém poder político, ideológico e controle sobre a informação. Daí o autor dizer que:

A síntese e as conclusões que um telespectador vai realizar depois de assistir um telejornal não podem ser antecipados por ninguém; nem por quem produziu o telejornal, nem por quem o assistiu ao mesmo tempo que aquele telespectador (SILVA, 1985, p.15).

As palavras de Silva (1985) se coadunam com a perspectiva adotada neste estudo, pois, desde seu início, tínhamos em mente e temos dito que os jovens brasileiros não são passivos ou reificados diante das informações e dos produtos midiáticos; bem como o debate sobre a presença dos meios de comunicação na escola não pode prosseguir reduzido a uma espécie de *bang-bang* pedagógico em que mocinhos e bandidos discutem a importância do tratamento didático das linguagens midiáticas.

Nesse sentido, as opiniões de Silva (1985) servem a esta pesquisa à medida que o autor conclui que cada grupo social, levando em conta toda sua complexidade, mobiliza diferentes estratégias e acervo para compreensão das informações televisivas (o que serve para informações de natureza distinta). Como diz Zanchetta (2001), “a formação de uma opinião por parte do espectador, suas fontes centrais de referência não incluem a televisão e sim as relações interpessoais estabelecidas pelo indivíduo” (ZANCHETTA, 2001, p.45).

Desse modo, no próximo capítulo, iniciamos a análise de dados da pesquisa de campo, são páginas dedicadas à demarcação do estatuto do leitor prestes a concluir um ciclo educacional obrigatório, ponto importante para compreendermos a relação que os participantes da pesquisa possuem com a escola, com a leitura, com os diferentes

suportes de textos, bem como com os meios de comunicação, sobretudo com a televisão e a Internet.

Parte 2

Análise de dados

Capítulo 6

6. Estatuto do aluno-leitor prestes a concluir um ciclo educacional obrigatório

A segunda parte deste trabalho demarca o início do tratamento dos dados empíricos da pesquisa-ação, realizada em escola pública do município de Assis – SP. Em suas páginas, apresentamos atitudes e discursos dos estudantes participantes e as análises de tais manifestações. São quatro capítulos que se aplicam aos temas que emergiram do próprio material coletado, em que, no primeiro, apresentamos o estatuto de leitor do aluno prestes a concluir o ensino médio público no oeste paulista; no segundo, caracterizamos os textos móveis do telejornalismo *news*, bem como os procedimentos de leitura adotados pelos alunos-leitores; no terceiro, traçamos os perfis de leitores de textos em movimento; e, por fim, tratamos da mudança nos modos de operar o pensamento, originária da experiência híbrida de leitura num ambiente de multiplicidade de signos e linguagens, notadamente, o do telejornalismo *news*.

Nesse sentido, cabe esclarecer que a origem do presente capítulo possui como marco o início das observações de atividades docentes em sala de aula, porque, por tudo o que víamos e ouvíamos, interrogações fervilhavam. Afinal, convivíamos com uma turma de terceiro ano do ensino médio, período marcado por mudanças, rumos e incertezas, em que se encerra a vida escolar e se ensaia a entrada no mundo adulto e do trabalho e, para alguns, na universidade. Dentre as principais interrogações que nos invadiam, destacam-se: Qual o estatuto de leitor de alunos prestes a concluir o terceiro ano do ensino médio público paulista? Qual leitor a escola pública forma? Os leitores por ela formados estão preparados para ingressar num curso superior ou no mercado de trabalho? As metas de leitura, previstas em documentos oficiais, projetadas para o fim do ensino médio, coadunam com o leitor, de fato, formado pela escola pública?

São questionamentos que, por um lado, atestam a relevância de estudos empíricos em educação, pois são interrogações surgidas no calor do processo e que, por outro, demarcam certa lacuna em relação ao debate sobre o ensino médio brasileiro. Nesse contexto, é importante recordarmos, conforme exposto no segundo capítulo, que a maior parte dos estudos sobre leitura no Brasil tem as séries iniciais como foco de pesquisa, sem dúvida, em razão de sua importância, porque uma

educação que se queira emancipadora e formadora de cidadãos plenos, conscientes e conhecedores de seus direitos e deveres, bons estudantes e profissionais bem-sucedidos, deve investir esforços numa formação inicial sólida (teórica e metodologicamente embasada), que desde cedo desperte os aprendizes para a relevância social do ato de ler e de escrever. Contudo, o estudo da via contrária, das séries finais do percurso educacional obrigatório, também é relevante. E essa escassez não se limita às práticas de leitura, podemos facilmente notá-la em relação a outras várias questões, desde a ausência de professores, a violência e a evasão escolar.

Nesse sentido, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9394/96) – as atribuições fundamentais do ensino médio brasileiro são as de consolidação e aprofundamento dos conteúdos aprendidos no ensino fundamental, bem como o desenvolvimento da “compreensão e o domínio dos fundamentos científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna, e não apenas preparar para o vestibular” (DOMINGUES et. al., 2000). Domingues e seus colegas pesquisadores (2000) chamam atenção para o artigo nº 35 das diretrizes, que postula como função do ensino médio a preparação do aluno para o trabalho e para cidadania, assim como possibilitar que ele continue a aprender, para que alcance a capacidade de se adaptar às novas realidades e saiba o momento de aperfeiçoar-se no futuro. Porém, a autora enfatiza que, ao situar-se entre o fundamental e o superior, o ensino médio adquire uma identidade opaca, para o que, igualmente, contribui o vestibular.

Nesse contexto, em pesquisa atinente à transição escola-trabalho, Tartuce (2010) dialoga com jovens de idade entre 16 e 24 anos, da cidade de São Paulo, em busca de emprego ou estágio. O grupo participante de seu trabalho oscila entre indivíduos que ainda não concluíram o ensino médio ou que já se encontrem no nível superior; são jovens que relatam aspectos de suas experiências escolares e laborais, com foco no processo de transição entre essas esferas. Dentre as várias pautas apresentadas pela autora, duas nos pareceram muito importantes: a primeira delas, concernente ao fato de que uma boa parte dos jovens brasileiros, de escola pública, não experimenta, em tese, uma transição escola-trabalho, pois vivencia os dois expedientes simultaneamente; e a segunda, de que a escola pouco ou em nada contribui para a entrada e inserção dos jovens no mercado de trabalho.

Duas constatações espinhosas, merecedoras de atenção, mas que para melhor debatê-las observaremos antes o que dizem os estudantes com os quais dialogamos

neste estudo. Vamos citar suas opiniões, a fim de verificarmos o que dizem a respeito, pois, são meninos e meninas, diretamente afetados pelas leis, políticas, reformas e práticas educacionais e pedagógicas, prestes a concluir o ensino médio, inseridos ou não no mercado de trabalho. Inicialmente, apresentaremos respostas às perguntas: *O que você pensa a respeito da escola? Qual você acredita ser a importância dela em sua vida?*

Entrevista

Realização 19/04/10

RENATO: *Então, a escola para mim, tem horas que penso que é um negócio chato, mas não. A escola tem o dever de me ensinar. Teve muita coisa que ela me ensinou, eu aprendi muita coisa aqui. Foi aqui que eu recebi incentivo para fazer cursos, cursos profissionalizantes.*

ROBERT: *É sempre importante estar na escola, para seu estudo, para o que você vai ser daqui para frente. A educação é sempre importante.*

LEONARDO: *Olha, eu acho que a escola é o primeiro passo que você tem que dar. Aqui você vai escolher o caminho que quer seguir e aqui eu acredito que você não aprende só as matérias. Você aprende lição de vida. Muitos professores te ensinam isso, e não só professores, funcionários também. Eu acho que realmente abre a sua visão. Não só na escola mesmo, mas coisas que você leva para a sua casa, para a sua vida. Acho que é importante.*

FLÁVIO: *A escola pra mim tem sido fundamental. Por mais que digam que não gostam da escola, ou qualquer coisa do tipo, a escola é fundamental. Ela me ajuda em tudo. Por exemplo, seu eu tenho algum problema ou alguma dúvida, eu venho para a escola, porque aqui alguém pode me ajudar; eu posso perguntar para algum professor ou para alguma professora. A escola para mim é tudo, ela sempre me ajudou, digamos que ela seja minha segunda família. Sem falar que ela vai garantir o meu sustento. Outro dia, eu estava conversando com a minha mãe e ela disse que está sendo muito difícil encontrar trabalho, porque ela terminou só o Ensino Fundamental. E mesmo para mim, que terminei até o segundo grau, também será concorrido.*

CARLOS: *A escola é muito importante para o futuro, ela é base de tudo. E é aqui que agenda encontra e conhece muitas pessoas.*

Das falas depreendem-se inúmeras questões e representações acerca da importância da escola. A princípio é ela quem garantirá o sustento no futuro, assim como é a segunda família. Ela ensina não apenas conteúdos disciplinares, mas prepara para vida. Não vemos menção a disciplinas ou conteúdos específicos, mas alguns professores são referenciados ou exaltados como importantes para formação pessoal. No mesmo sentido, apesar de alguns considerarem a instituição chata, enfadonha, o asseveramento da frequência e do conhecimento escolar como fundamentais para a garantia de um futuro melhor, de uma colocação no mercado de trabalho, reverberam em todos os depoimentos.

Em seguida, os sujeitos foram indagados a respeito de suas expectativas para o futuro, sobre o que planejavam fazer naquele momento em que estavam prestes a concluir o ensino médio:

Entrevista

Realização 19/04/10

ROBERT: *Eu pretendo fazer um curso técnico, mas ainda não escolhi o curso.*

RENATO: *Olha, quando eu completar dezoito anos, se a Zona Azul me contratar, como monitor, eu vou continuar. Mas logo quero arranjar outro trabalho. Vou continuar para não ficar parado. Eu vou sair atrás de outro emprego e também fazer faculdade. Só que este ano eu não pretendo fazer vestibular, porque eu não levei muito a sério. Eu quero fazer algo na área de Informática: Análise de Sistemas. Só que estou em dúvida, não sei se sigo a informática ou se viro DJ.*

LEONARDO: *Então, por enquanto, eu prefiro continuar na Zona Azul mesmo, porque já conheço todo mundo lá, tenho minhas amizades. Acredito que estou bem. Prefiro continuar lá e continuar estudando. Eu vou fazer um ano de curso, depois vou prestar vestibular. Penso em Direito, mas estou ampliando também para Publicidade. Estou em dúvida entre Publicidade e Direito, pensando ainda.*

FLÁVIO: *Bom, eu prestei vestibular. Prestei na FEMA (Fundação Educacional do Município de Assis), na UNIP (Universidade Paulista), na UNESP (Universidade Estadual Paulista) e, agora, vou prestar no IEDA (Instituto Educacional de Assis). Na FEMA, eu passei, prestei Jornalismo; na UNIP, também, para Educação Física; na UNESP, ainda não saiu o*

resultado. Mas meu interesse mesmo é fazer Educação Física, porque eu sempre gostei de esportes.

CARLOS: *Eu prestei vestibular na FEMA (Fundação Educacional do Município de Assis), para Direito, e passei. Acho que vou continuar trabalhando, estou num escritório de advocacia, e vou fazendo Direito.*

Aqui se verifica que apenas um sujeito não manifestou interesse pelo ingresso no ensino superior, seu foco é a formação técnica. Porém, aqui há de se advertir para o fato de que poucos, logo ao término do ensino médio, irão cursar uma faculdade. Apesar do interesse manifesto, a prioridade é garantir um posto no mercado de trabalho; isto para os que ainda não o possuem. Nota-se que falar de trabalho não é falar de um tema do futuro, tanto para os estudantes que entrevistamos, como para muitos outros jovens brasileiros. Quando questionados a esse respeito, detectamos que apenas um não estava inserido no mercado de trabalho, mas já esteve outrora:

Entrevista

Realização 19/04/10

PESQ.: *Você trabalha ou já trabalhou?*

ROBERT: *Sim, na Zona Azul.*

RENATO: *Trabalho, na Zona Azul.*

LEONARDO: *Trabalho na Zona Azul, sou vendedor.*

FLÁVIO: *Eu já trabalhei no Broto Verde, durante um ano, mas a remuneração era baixa. Hoje, só estudo.*

CARLOS: *Eu trabalho num escritório de advocacia.*

Conforme exposto, todos estão ou já estiveram inseridos no mercado de trabalho. A condição de estudante não se opõe, não é antagônica, não exclui a condição simultânea de trabalhador. Segundo Tartuce (2010), em relação a países europeus e a América do Norte, esta é uma especificidade brasileira, pois para os jovens daqui, de 15 a 24 anos, dos quais se esperaria apenas estudo e preparação para

ingresso no universo laboral, “não se trata necessariamente de inserção no mundo do trabalho, mas de sucessivas reinscrições, dada sua trajetória ocupacional precoce” (TARTUCE, 2010, p.65).

Em falas anteriores, nota-se que muitos se dizem decididos sobre qual carreira seguir. **Flávio** e Carlos, inclusive, já prestaram vestibulares. Todos esses jovens encontram-se em processo de formação da identidade sócio-profissional. Mesmo que ainda não tenham concluído o ensino médio, muitos já estão determinados sobre o curso superior que farão. A experiência de trabalho de que já dispõem lhes fornece subsídios para elaboração/atribuição, nos termos de Tartuce (2010), de uma identidade profissional virtual. Este é, por exemplo, o caso, e não só dele, de **Carlos**, o qual trabalha num escritório de advocacia e pretende fazer Direito, curso para o qual já foi aprovado no vestibular.

As situações de **Leonardo** e **Renato** também denotam questões importantes. Os dois já estão inseridos no mercado de trabalho, um pretende emprego melhor e outro promoção no local em que trabalha. Tal mobilidade, possivelmente, lhes possibilitará o ingresso na faculdade, graças ao aumento da remuneração. **Renato** ainda afirma que não levou o ano letivo a sério, por isso fará um curso pré-vestibular. De todo modo, é possível afirmar que para eles a transição não se dará simplesmente da escola para o trabalho, mas, de um trabalho para outro ou de um cargo para outro, pois será esta mobilidade a garantia de ingresso na universidade.

Por outro lado, **Flávio** e **Robert** se encontram em situações um pouco distintas. O primeiro está focado apenas nos vestibulares, não está trabalhando; o segundo, possui inserção no mercado, mas não está bem decidido sobre o que fazer; a princípio, pensa num curso técnico.

Em suma, apesar das diferenças, é certo que o que esses jovens almejam é qualificação para o mercado, seja por meio de um curso superior ou de outra natureza. O projeto, para alguns, dependerá de um emprego para custeá-lo. A conclusão do ensino médio é vista como pré-requisito mínimo, o que explica, segundo Tartuce (2010), o fato de que “as novas gerações têm hoje mais escolaridade – mas também vivem a transição da escola ao trabalho de forma mais tensa, pois o desemprego cresce mesmo para os mais escolarizados” (TARTUCE, 2010, p.88).

A maior parte dos jovens brasileiros, como os que aqui se pronunciam, não utilizam credenciais de distinção familiar, ou qualquer outro instrumento de elevação. Dependem do próprio esforço para conquistar melhores condições de vida. O capital financeiro de que dispõem, muitas vezes, é o necessário somente para sobrevivência; não desfrutam de capital simbólico e o cultural é limitado pela precariedade dos serviços governamentais. Nesse contexto, cabe indagar: como a leitura se inscreve na vida desses jovens? Qual lugar ocupa? Que leitores são eles? Para isso, vamos conhecer o contexto sociocultural por eles vivenciado e as alternativas de acesso à leitura que lhes são ofertadas, tanto pela escola como noutros ambientes.

Inicialmente, cabe lembrar que a unidade em que realizamos a pesquisa apresenta estrutura de boa qualidade. As salas de aula estão em bom estado de conservação; possui sala de informática, munida de equipamentos novos e acesso à Internet; biblioteca, cujo espaço é amplo e permanece aberto durante quase todo o período letivo, além de quadra esportiva coberta.

No bairro em que está situada a escola, a Vila Carvalho, em Assis – SP, bem como em suas imediações, existem poucas opções de lazer e cultura. Inexistem espaços públicos nesta região destinados a tais fins. Todavia, o município dispõe de cerca de vinte entidades de atendimento psicossocial voltadas ao público infantil e adolescente, cuja procura, em muitos casos, ocorre motivada por essa falta de espaços ou opções de sociabilidade.

Entre os seis sujeitos participantes desta pesquisa, cinco declararam vínculo com alguma dessas entidades. Flávio disse que participou do Broto Verde, projeto criado pela Associação Florestal do Médio Paranapanema – Flora Vale –, cujos objetivos são: oferecer educação ambiental, atividades de viveirismo (de diferentes espécies de mudas), orientação psicológica, atividades físicas, esportivas e culturais. O adolescente para participar do projeto deve ter entre 14 e 16 anos e estar regularmente matriculado na escola; todos os participantes recebem uma bolsa aprendizagem durante dois anos.

Já quatro participantes - Robert, Leonardo, Renato e Carlos – declararam vínculo com outra entidade, a Fundação Futuro-Projeto Legião Mirim. Os objetivos desta instituição são os de oferecer oficinas socioeducativas, cursos profissionalizantes e encaminhar para o mercado de trabalho. Atende apenas adolescentes, entre 14 e 18

anos, que estejam frequentando a escola. A Fundação Futuro é responsável pela gestão da Zona Azul, que monitora o estacionamento de veículos nas ruas centrais do município, por meio da cobrança de uma taxa. Os adolescentes se inserem nesse trabalho na função de vendedores de cartões, para controle do tempo de estacionamento. A jornada de trabalho é diária e de meio período. O trabalho é regido pela Lei do Menor Aprendiz e os melhores vendedores recebem um bônus financeiro na folha salarial. Os participantes que trabalham vinculados à Legião Mirim - **Robert, Leonardo, Renato** e **Carlos** - estudam no período da manhã e trabalham no da tarde.

Por outro lado, quando questionados sobre o que fazem durante o tempo livre os estudantes disseram o seguinte:

Entrevista

Realização 19/04/10

RENATO: *Eu sou da escola para o serviço, do serviço para o computador. Eu fico bastante no computador. Dia de sábado, às vezes, pego minha bicicleta e vou dar umas voltas. Dia de semana, é mais o computador mesmo, porque de noite parece que não tem nada para fazer. Eu hiberno ali. A maior parte do meu tempo de folga é no computador mesmo.*

ROBERT: *Ou estou dando uma volta, assistindo televisão, ou escutando alguma coisa.*

LEONARDO: *Olha, no meu tempo livre eu faço de tudo. Eu saio, fico no computador, às vezes estudo um pouco, não muito também, porque não tenho muita prática de ler livro. Eu prefiro ler no computador. Quando eu preciso ler alguma coisa, fazer uma pesquisa, ler alguma coisa de um livro, eu prefiro procurar na Internet e já ler ali mesmo. Eu sou mais ligado nessa área eletrônica.*

FLÁVIO: *Eu assisto televisão, saio com meus amigos ou assisto filmes. Gosto de filmes que falam sobre a realidade e de filmes de ficção científica.*

CARLOS: *Eu danço, saio com amigos e assisto TV.*

Vemos que nenhum sujeito mencionou a leitura como atividade de tempo livre; não como muitos professores e pesquisadores gostariam de ouvir: que leem por hábito, gosto ou prazer. Na perspectiva de Arena (2003), isso pode ser explicado pela razão de que o ler não é uma questão de hábito, nem mesmo de gosto, tampouco de prazer.

Diferente disso, ler é uma questão de necessidade. O discurso de Leonardo, único estudante que falou em leitura, coaduna com o argumento de Arena (2003), uma vez que o jovem afirmou não ter prática em ler livros, prefere ler na tela do computador: “*Eu prefiro ler no computador. Quando eu preciso ler alguma coisa, fazer uma pesquisa, ler alguma coisa de um livro, eu prefiro procurar na Internet e já ler ali mesmo. Eu sou mais ligado a essa área eletrônica*”.

De modo semelhante, Renato relatou passar grande parte de seu tempo livre diante do monitor. Sem dúvida, lendo. Afinal, o computador e a Internet são tecnologias ancoradas na palavra escrita. Contudo, esta não é uma leitura abençoada pela tradição escolar: da literatura e no livro impresso. São novas dimensões, tanto de leitura quanto de inscrição da palavra escrita, que aparecem nas falas dos jovens da atualidade.

Em texto que compõe a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, Assunção (2008) escreve que o Brasil “herda uma falta de relação com o livro e ingressa no século 21 no pleno convívio com outras tecnologias” (ASSUMÇÃO, 2008, p.91). Além disso, escola e universidade falham na formação desses leitores, uma vez que ao priorizar a capacitação para o mercado, não lhes disponibiliza ou apresenta cultura de leitura, nem literatura contemporânea, independente de ser estrangeira ou brasileira.

O autor apresenta ainda perfis de leitores brasileiros, traçados com base nos principais gêneros lidos, a saber: a) *clericalizado*, uma vez que no topo dos livros mais lido está a Bíblia, nesta lista ainda aparecem à biografia de *Edir Macedo* e *Violetas na Janela*; b) *infantilizado*, pois da lista de 30 livros que estavam sendo lidos pelos brasileiros, 13 eram infantis, entre eles: *Cinderela*, *Branca de Neve*, *Sítio do Pica-pau Amarelo*, *Os Três Porquinhos*, *O Menino Maluquinho*, *Peter Pan*, *A Pequena Sereia* e *O Pequeno Príncipe*; c) em relação à leitura literária, aparecem apenas as indicações escolares, sobretudo *Dom Casmurro*, *A Moreninha*, *Senhora*, *Iracema* e *O Cortiço*; d) o leitor brasileiro adere muito facilmente aos produtos da indústria cultural, dentre eles, *Quem mexeu no meu queijo*, *O Alquimista*, *O Caçador de Pipas*, *O Monge e o Executivo*; e) o conhecimento sobre literatura estrangeira é irrisório, não ultrapassa os chamados livros-evento, ou *Best-sellers*.

Ainda com base em *Retratos da Leitura no Brasil*, rerepresentamos um gráfico demonstrativo das atividades de tempo livre dos brasileiros, em que a leitura aparece na quinta posição:



Gráfico 2 – Atividades de tempo livre mais praticadas pelos brasileiros

FONTE: AMORIM, G. (org). Retratos da leitura no Brasil. São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró-livro, 2008.

Assim, de maneira semelhante ao que realiza Assunção (2008), solicitamos aos estudantes que registrassem, na enquete fechada, nomes de autores e títulos de livros que conhecessem. Os registros apontam para um conhecimento sobre escritores e títulos clássicos da literatura nacional. Em nota, temos entre os escritores: *Machado de Assis*, *Manuel Bandeira*, *Mário Quintana*, *Monteiro Lobato* e *Vinicius de Moraes*; e entre os títulos de livros: *A mão e a luva*, *Contos Fluminenses*, *Dom Casmurro*, *O Auto da Compadecida* e *Memórias Póstumas de Brás Cubas*.

Além disso, é importante mencionar que nos questionários fechados foram investigados também outros aspectos que envolvem a leitura de livros. Dentre tais

aspectos, destacaremos alguns que nos pareceram importantes para compreensão da relação estabelecida com a leitura. São aspectos relacionados à leitura completa de um livro, independente do gênero; das motivações para ler e aos canais de acesso e chegada dos materiais de leitura.

São três gráficos que seguem, cujas análises serão apresentadas após a exposição do último deles:

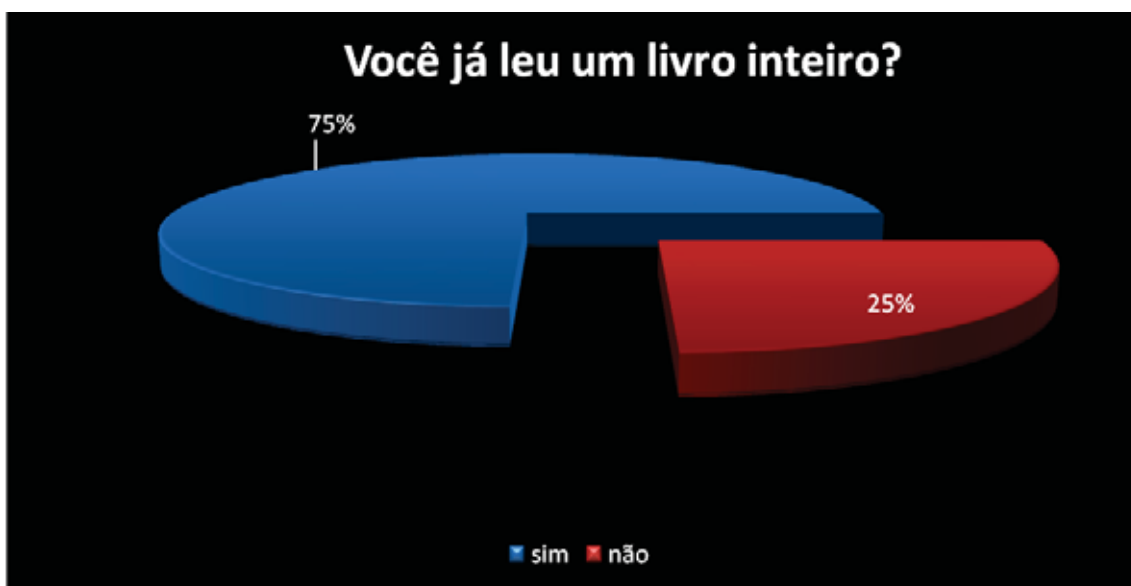


Gráfico 3 – Resultado referente à leitura de um livro inteiro



Gráfico 4 – Fatores que mais motivam os estudantes a ler um livro



Gráfico 5 - Como livros ou outros materiais chegam até os estudantes

Podemos perceber, no primeiro gráfico, que 25% do total de participantes, lembremos, em vias de concluir o ensino médio, jamais leram um livro inteiro. Isto significa, tão obviamente, que atravessaram toda a trajetória escolar sem que tenham concluído a leitura de apenas uma obra, independente do gênero. Além disso, por meio do segundo gráfico, revelaram que a escolha por um livro se dá, antes de qualquer motivação, pela capa. Fato que parece desvelar a importância da estética gráfica do material, assim como a de um bom texto de contracapa, para tomada de decisão de iniciar a leitura de um livro. Nesse contexto, merece destaque a indicação de um professor aparecer apenas em terceiro lugar, atrás do tema; o que pode sinalizar que o encaminhamento escolar esteja surtindo efeito menor do que aquele despertado por um designer, tão somente interessado na venda de um produto.

No que concerne à circulação e acesso aos materiais, alvo do terceiro gráfico, os sujeitos assinalaram que na maior parte das vezes eles são adquiridos por meio da

compra. Os empréstimos, de amigos e de bibliotecas, aparecem, respectivamente, em segundo e terceiro lugares, seguidos por arquivos baixados da Internet, distribuição governamental e *Xerox*. Nesse aspecto, merece destaque o fato de as bibliotecas aparecerem apenas em terceiro lugar. Afinal, a escola em que a pesquisa foi realizada possui biblioteca, bem como o município possui biblioteca pública. Contudo, embora possuam acervo considerável, sobretudo em termos de quantidade, o modo de funcionamento e tratamento da leitura é pouco atrativo e acolhedor aos jovens. São locais em que reina absoluto o silêncio, bem como o cuidado exagerado com os materiais. Num desses espaços, os leitores não podem sequer consultar o acervo pessoalmente, é preciso solicitar o título ao funcionário que o apanha nas estantes.

Outro aspecto relevante, é o que diz respeito aos materiais e suportes mais lidos cotidianamente pelos estudantes. Escalamos sete que nos pareceram de maior circulação entre participantes para que assinalassem por ordem de importância os mais lidos.

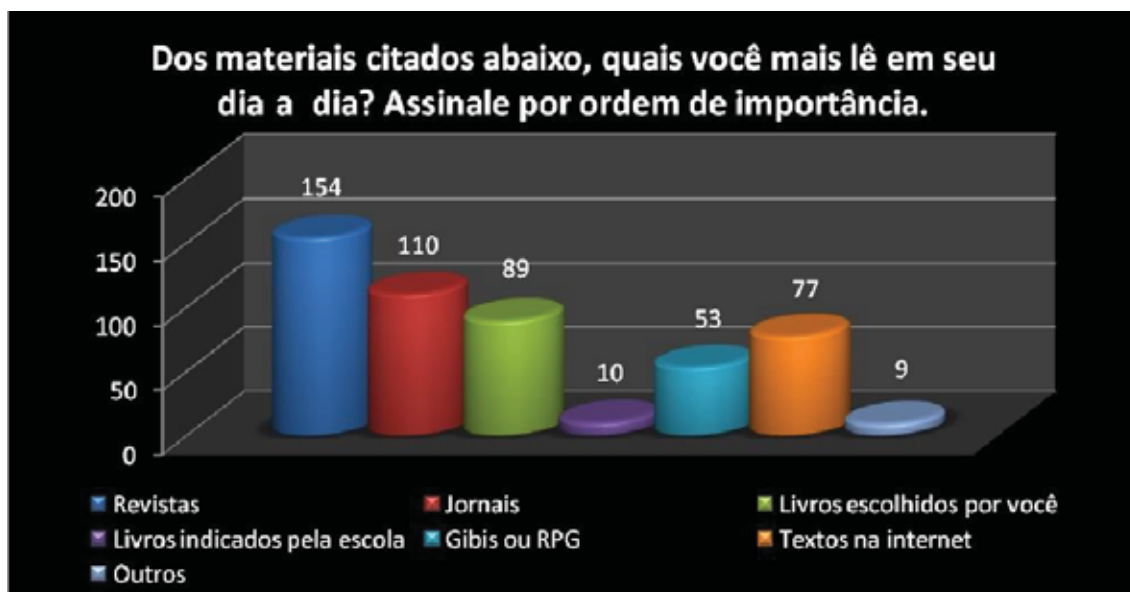


Gráfico 6 – Materiais mais lidos cotidianamente pelos estudantes

Nos últimos três gráficos, o que vemos, não do ponto de vista do ensino, mas do encaminhamento da leitura de livros no ambiente escolar é um tanto inquietante. No último gráfico, a situação não é menos preocupante, afinal a leitura de livros indicados

pela escola aparece em penúltimo lugar. A nosso ver, isso pode significar que apesar do aprendizado da leitura se dar na escola - pesquisas atestam que a instituição escolar é, por excelência, o *locus* de ensino e aprendizado do ler -, a partir de certa idade os estudantes deixam de ler o que lhes é solicitado ou sugerido em sala de aula para ler apenas o que lhes interessa, que parte ou nasce de necessidades particulares, muitas vezes alheias à demanda escolar. E conforme discursam os participantes, o principal alvo dessa não leitura é o livro de literatura:

Grupo Focal 2

Realização 27/05/10

PESQ.: *Vocês responderam a uma pergunta no questionário fechado que gerou um gráfico que situa a leitura de livros indicados pela escola, entre os materiais mais lidos no dia a dia de vocês, em penúltimo lugar. Seriam esses livros, os não lidos, os de literatura? Falem um pouco a esse respeito.*

FLÁVIO: *Da minha parte, eu posso dizer que sim. Eu não leio os livros de literatura da escola. Não vou à biblioteca pegar um dos livros que tem lá para ler em casa, também não leio os que o professor indica, quando ele indica, né?!*

PESQ.: *E você saberia me dizer a razão de não ler esses livros?*

FLÁVIO: *Porque não me interessam, não são daqueles que eu gosto.*

LEONARDO: *Para mim, eu já não sei, viu. Acho que não gosto de literatura mesmo. Não sei explicar muito bem, mas acho que é mais ou menos isso.*

PESQ.: *Entendi, e você Renato?*

RENATO: *Comigo ficou feio, porque eu nunca li.*

PESQ.: *Nenhum?*

RENATO: *Não que eu me lembre.*

O livro literário, pelo menos o proposto à leitura na escola, está à margem do horizonte de interesses dos estudantes. Contudo, alguns parágrafos acima, foram transcritos nomes de autores e títulos de livros que os próprios participantes citaram na enquête fechada. Títulos e nomes que, a princípio, davam a entender que haviam sido

lidos, mas que, a partir dessas últimas falas, nos levam ao entendimento de que foram apenas lembrados, aleatoriamente, no instante em que respondiam ao questionário.

Tal fato, um tanto intrigante, nos pareceu merecedor de maior atenção. Assim, em outra ocasião, aventamos, novamente, debate sobre o assunto:

Grupo Focal 3

Realização 01/06/10

PESQ.: *E a leitura de livros? Como é solicitada a leitura de um livro na escola?*

FLÁVIO: *O professor que mais indica livro não é o de português, mas o de História.*

PESQ.: *E depois há uma avaliação dessa leitura ou não? Ele só indica?*

FLÁVIO: *Não, ele fala assim, quando ele está explicando a matéria: se a gente quiser aprofundar nessa matéria, leia tal livro, que lá vai estar falando disso. Mas assim, eu nunca fiz isso, nunca fui à escola à tarde para pegar um livro desses. Eu ia, mas pegava um livro que era do meu interesse.*

LEONARDO: *Eu já li livro que vi na Internet; porque até ir à biblioteca da escola, com aquela bibliotecária que é uma beleza, eu prefiro ir à Internet mesmo.*

FLÁVIO: *Sim, é mais fácil ir à Internet e procurar o resumo mesmo. Isso é bem mais fácil.*

PESQ.: *E você RENATO?*

RENATO: *Então, eu nunca li.*

PESQ.: *Mas o professor de português ou de literatura não solicita?*

RENATO: *Já pediu, já. Mas eu nunca fui amante da leitura; eu sempre li o livro que me chamou mais atenção. Não aqueles que eram solicitados.*

FLÁVIO: *Eu percebo no pessoal da minha sala que nós não vamos muito pelo que o professor indica. A gente gosta mesmo é de pegar livros de ficção; de ficção científica, de negócios de luta, de guerra, de briga, o que tiver matança, estamos lá lendo. É de briga, é de discussão, disso tudo. Livros de terror, de romance, mas que tem suspense no meio, são mais essas coisas.*

PESQ.: *E você, Leonardo?*

LEONARDO: *Eu não tenho muito hábito de leitura não, mas eu lia mais mesmo quando precisava fazer algum trabalho, estudar para alguma coisa.*

PESQ.: *Vocês lembram algum título de livro que vocês tenham lido?*

FLÁVIO: *O Auto da Compadecida, mas isso foi na sexta série.*

LEONARDO: *Eu tinha lido umas partes de um livro sobre a Guerra Fria, mas para aprofundar no assunto, eu procurei na Internet. Já de literatura eu não me lembro do professor ter pedido não.*

PESQ.: *Durante sua vida escolar você não se lembra?*

LEONARDO: *Então, uma vez teve um que até pediu, porque ele ia dar um trabalho, mas só que aí faltou livro, não tinha material, aí eu fui correr atrás do livro, mas não tinha na biblioteca, daí ficou por isso mesmo e o trabalho foi cancelado.*

PESQ.: *E qual foi o último livro que você leu?*

LEONARDO: *Então, comecei a ler o do Harry Potter.*

PESQ.: *Mas e que foi solicitado na escola?*

LEONARDO: *Foi aquele que o professor falou sobre a Guerra Fria.*

PESQ.: *E de literatura?*

LEONARDO: *Aí eu não lembro, de verdade mesmo.*

PESQ.: *E você Renato?*

RENATO: *O último livro que eu li não foi por causa da escola. De literatura, assim que eles pediam, não li nenhum. E também não lembro qual foi a última vez que eu li. Mas assim, eu lembro que li o Dossiê do Rádio, porque era um assunto que me interessava.*

FLÁVIO: *Eu li o Auto da Compadecida, não porque o professor pediu, mas porque ele me indicou, porque eu gosto. Isso foi na sexta série, só que depois aconteceu que eu não pude mais pegar livro na biblioteca, porque eu acabei perdendo e até hoje não paguei. Eu tenho vontade de pegar, porque às vezes o professor indica, mas eu sei que se eu chegar lá não vai poder.*

As falas apresentam uma série de reafirmações acerca do distanciamento em relação ao texto literário na escola. Algo que pode ser explicado, conforme Soares (1999), com base no tratamento dispensado pela instituição de ensino a textualidade literária. Para a autora, a escola é uma edificação de alicerces extremamente formais, cujo fluxo de tarefas e ações assenta-se em procedimentos formalizados, tanto de ensino como de organização dos alunos. Tais procedimentos, segundo Soares (1999), são inevitáveis e por eles passam, também, o tratamento e escolha dos saberes, em que

pese à exclusão e sequencialidade deles, bem como o modo como devem ser ensinados e como devem ser aprendidos.

A tal processo ou processos dá-se o nome de *escolarização*, o qual, nessa perspectiva, é “da essência mesma da escola, é o processo que a institui e que a constitui” (SOARES, 1999, p.21). Portanto, é forçoso constatar ou aceitar que a literatura, quando adentra os portões da escola, converte-se em saber escolar, isto é, se escolariza. Todavia, este processo, de escolarização, para Soares (1999), não pode ser visto, ao menos em tese, de modo pejorativo, pois se trata de um processo inevitável. Negá-lo seria como negar a própria escola.

Porém, não obstante sua inevitabilidade, não são raros os discursos críticos em relação à escolarização da literatura, pois, o que se vê no cotidiano escolar, é um tratamento errôneo, uma escolarização inadequada, que se “traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o” (SOARES, 1999, p.22).

Esse quadro se estende a outros saberes, todavia, ainda em relação ao literário, Soares (1999) destaca dois problemas centrais: a seleção limitada de autores e obras; e a fragmentação, nos livros didáticos, dos textos literários. Os textos, conforme a pesquisadora, em grande medida, são pseudotextos, pois fragmentados, perdem sua textualidade e coerência. As próprias atividades didáticas não se voltam para a textualidade nem para a literalidade dos textos. A obra literária na escola é transformada “em texto informativo, em texto formativo, em pretexto para exercícios de metalinguagem” (SOARES, 1999, p.47). Novamente, o problema do encaminhamento, ou como vimos na discussão com os estudantes, a falta dele. Entretanto, nem tudo está perdido, Soares (1999) alerta para a possibilidade de uma escolarização adequada, a qual conduz “eficazmente às práticas de leitura literária que ocorre no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar” (SOARES, 1999, p.47); portanto, distinta daquela que “deturpa, falsifica, distorce a literatura, afastando, e não aproximando, o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao livro e ao ler” (SOARES, 1999, p.47).

Todavia, ao observarmos o gráfico de número 5, verificaremos que não estamos diante de um grupo de não leitores. Afinal, os participantes assinalaram diferentes materiais e suportes de textos, por ordem de importância, que estão presentes em seus cotidianos, algo que, a nosso ver, sugere que eles leem, sim; mas leem, conforme já dissemos e eles também, aquilo que lhes desperta o interesse.

No referido gráfico, são revistas, jornais, livros escolhidos por eles mesmos e textos eletrônicos os que mais lidos. E se apusermos estes dados a índices de *Retratos da Leitura no Brasil*, acerca da intensidade ou frequência de leitura por suporte, verificaremos que esta é uma realidade que encontra ressonância em âmbito mais amplo, uma vez que no referido estudo, as revistas também ocupam a primeira posição entre os materiais mais lidos.

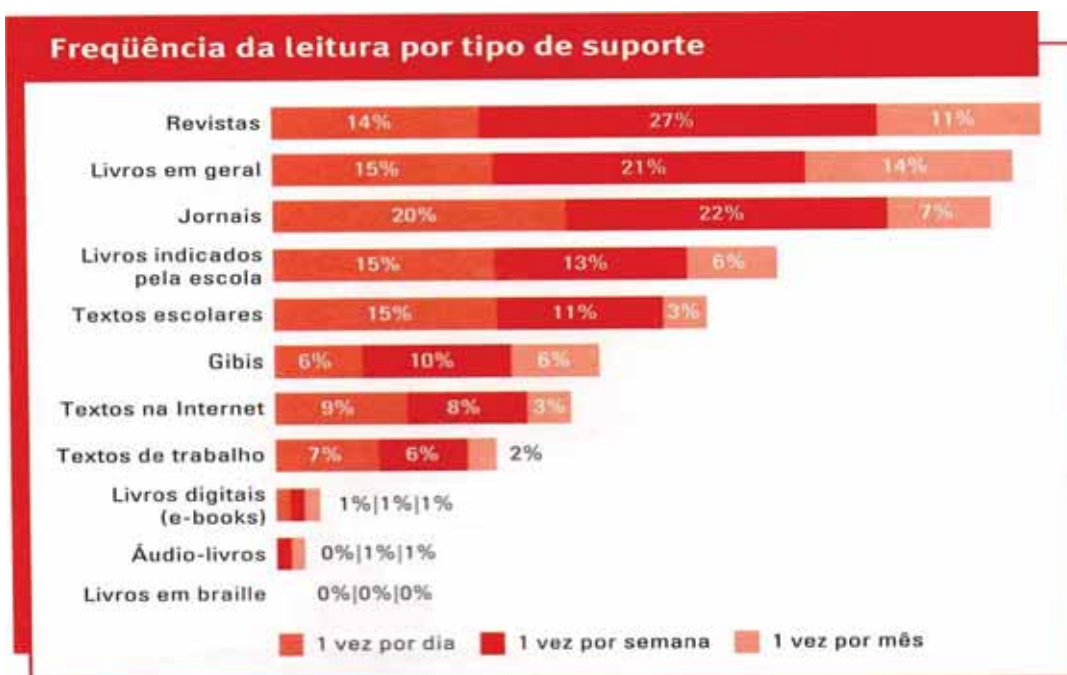


Gráfico 7 - Frequência de leitura do brasileiro por suporte

FONTE: AMORIM, G. (org). Retratos da leitura no Brasil. São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró-livro, 2008.

Todavia, a utilização do suporte revista, na escola, conforme relatam os estudantes, está envolta num imbróglho nada simples, e não só de questões

pedagógicas. Quando questionados sobre a circulação de diferentes materiais de leitura na sala de aula, que não somente o livro didático, os estudantes fizeram as seguintes afirmações:

Grupo Focal 3

Realização 01/06/10

PESQ.: *Quais outros materiais de leitura circulam pela sala de aula, por exemplo, jornais, revistas, textos eletrônicos?*

FLÁVIO: *Revista.*

RENATO: *Revista, para recorte.*

FLÁVIO: *É, mas daquelas bem antigas mesmo.*

RENATO: *Tipo de 1980.*

LEONARDO: *Às vezes algum professor pede para fazer trabalho com jornal. Para pesquisar esporte no jornal.*

RENATO: *É, mas era porque o livrinho do terceiro ano pedia, o Caderno do Aluno. Uma vez eu peguei uma revista da década de 90, que tinha lá, peguei um nome de um jogo para jogar no computador.*

FLÁVIO: *Verdade, nós nunca tivemos revista atualizada, igual a Veja e essas coisas. Quando nós íamos procurar, estava tudo lá na sala dos professores.*

LEONARDO: *Pior que algumas vezes até vem escrito “pesquise em revistas, tais como: Veja, Isto É...”.*

RENATO: *É, eles assinam, só que fica tudo lá na sala dos professores e ninguém pode pegar.*

FLÁVIO: *Depois de um ano, que daí deu o prazo, eles repassam pra nós e a gente pode pegar para recortar.*

RENATO: *É, as mais recentes só vão para recorte depois de um ano. E daí também não dá para ler, porque vai ler o quê? Com o buraco lá no meio? Elas vêm recortadas já. E a gente não pode ver as deles (dos docentes), porque eles acham que nós vamos destruir, que vamos recortar.*

FLÁVIO: *Um dia saiu um negócio no jornal e a coordenadora xerocou para passar na sala de aula, para nós vermos. Só que ela ficou com medo de todo mundo sair rasgando, por isso não levou o jornal. Ela ficou com medo de dar na nossa mão. E era uma entrevista que nós tínhamos feito e saído no jornal, sobre nossa escola.*

As declarações são alarmantes. Retratam práticas injustificáveis, tanto do ponto de vista do impedimento de acesso dos estudantes aos materiais, como da utilização das revistas simplesmente para recorte. Nesse aspecto, não é demais repetirmos uma fala do estudante Flávio: *“Verdade, a gente nunca teve revista atualizada, igual a Veja e essas coisas. Quando a gente ia procurar, estava tudo lá na sala dos professores”*; *“Depois de um ano, que daí deu o prazo, eles repassam pra nós e a gente pode pegar para recortar”*. Não menos graves são as asseverações de Renato: *“É, eles assinam, só que fica tudo lá na sala dos professores e ninguém pode pegar”*; *“É, as mais recentes só vão pra recorte depois de um ano. E daí também não dá pra ler, porque vai ler o quê? Com o buraco lá no meio? Elas vêm recortadas já. E a gente não pode ver as deles (dos docentes), porque eles acham que a gente vai destruir, que a gente vai recortar”*.

As revistas, que deveriam servir a formação sócio-discursiva do aluno, ficam retidas na sala dos professores, distantes das necessidades de leitura e de informação dos jovens. Aí cabe indagar sobre o que vale mais: uma revista intacta, bem cuidada, lida correta e cuidadosamente pelos docentes, ou uma revista desgastada, porque foi muito folheada, de orelhas amassadas, manchada, cheia de marcas, pois foi passada de mão em mão pelos alunos, que debatem seus temas no pátio ou na sala de aula, em atividades didáticas ou não? É desnecessário responder.

Antes de finalizarmos este capítulo, abordaremos mais um dos temas que aparecem nos gráficos e nas falas dos sujeitos, a saber, o da leitura de textos na tela do computador. Para tanto, os estudantes foram observados em situação de leitura na tela do computador, para que pudéssemos discutir o assunto com base em dados empíricos. Nessa situação, solicitamos aos leitores que realizassem pesquisa a respeito de tema apresentado no telejornal e sobre o qual também leram um artigo de jornal impresso.

Para qualificarmos as atitudes de leitura dos jovens diante do monitor, utilizamos perfis formulados em estudo que realizamos anteriormente (GHAZIRI, 2009), conforme já mencionado, sobre a passagem da leitura no impresso à leitura na *web*. Nesse estudo, com base nas atitudes de leitura na tela de estudantes do ensino fundamental, registrados por um *software* instalado nos computadores da escola, com anuência dos alunos, formulamos três perfis de leitores-navegadores, são eles:

A) Navegador novato ou leitor ingênuo da tela: É aquele que conhece pouco sobre o suporte e sobre suas regras de manejo. A maior parte de suas ações se baseia em adivinhações, por isso, quase sempre, fica inseguro para tomar decisões. O trajeto de leitura ou de navegação é marcado por constantes erros e pelo tempo excessivo para fazer escolhas sobre comandos e caminhos, mesmo os mais simples. Tal atitude, de titubeio, fere a lógica do sistema *world wide web*, que se funda na rapidez para tomada de decisões. Além disso, o indivíduo novato apresenta comportamentos que nos permitem afirmar que nem sempre ele reconhece que é ele mesmo quem comanda sua embarcação pelos mares de informações da Internet. Fato notado, por exemplo, quando o navegador atribui ao próprio sistema a responsabilidade por não apresentar as informações que deseja. Nesse aspecto, quando realiza buscas, o erro mais comum é utilizar repetidas vezes a mesma palavra-chave para realização da mesma busca, o que gera, sempre, o mesmo resultado. As estratégias de leitura também demonstram falta de conhecimento sobre os esquemas de organização dos textos no suporte e sobre as atitudes mais adequadas para sua leitura. Isto porque, na tela do computador, é importante que o leitor realize *escaneios* pelos textos, movimentando-se rapidamente pelas infovias, tendo como guia as informações desejadas. A leitura deve ocorrer aos saltos e sacadas, baseada em previsões e na seletividade, distante de uma leitura palavra por palavra.

B) Navegador aprendiz ou leitor contingente da tela: É aquele que domina as ferramentas e as ações mais básicas do sistema. Suas ações se baseiam no pouco conhecimento adquirido em suas experiências de acesso. Seu conhecimento limitado o faz surpreender-se com determinadas ocorrências na tela, como a abertura ou fechamento inesperado de uma janela, um comunicado de erro, vírus, ou mesmo a solicitação de um comando. Executa sempre as mesmas ações, entre elas: acessar e-mail, bate-papo ou redes sociais. Não se arrisca muito, teme por erros que possam danificar o equipamento. Apesar de possuir um esquema funcional da rede em sua cabeça, ele é limitado. Suas atitudes de leitura reproduzem àquelas peculiares ao impresso, por exemplo, o acompanhamento das linhas que lê com o cursor do *mouse*. Por não arriscar-se muito, seus guias de leitura não

são a previsão e a seletividade, por isso ele considera a pesquisa e a leitura na tela cansativas. Ele incorpora a seu acervo navegacional as experiências de sucesso de seu dia a dia como internauta, em que seleciona caminhos e comandos pelo que lhe parece mais provável, assim, quando obtém sucesso, incorpora-os como regra. Ao passo que adquire mais conhecimento, vai se sentindo mais seguro em relação ao manejo do equipamento e em relação ao conhecimento sobre rotas de navegação, começa a ensaiar *escaneios* pelos textos, lendo mais rapidamente, em busca de informações precisas, a caminho de tornar-se um leitor-navegador experiente.

C) Navegador experiente ou leitor seletivo da tela: É aquele que domina a utilização do equipamento, bem como conhece os caminhos para chegar onde deseja. Toma decisões com rapidez e segurança, o que demonstra que possui internalizadas as leis que devem guiar a condução de sua nau pelos mares de informação. Ele adota os “procedimentos navegacionais condizentes com as regras” (SANTAELL, 2004, p.118), por isso, sua leitura guia-se pelos objetivos que o motivam a ler, fato notado na mobilização de estratégias de previsão e seleção. Ele acessa os *sites*, *escaneia* os textos, tudo em busca de pistas ou indícios sobre o que procura. Não considera a leitura e a pesquisa na tela cansativas, porque conhece os procedimentos de busca e de leitura, não perde tempo com o que não lhe oferecerá o que procura.

O *software* instalado nos computadores da escola, naquela ocasião, em que os estudantes de ensino fundamental realizavam suas leituras, fornecia um vídeo com toda a rota navegacional deles, o que nos permitiu visualizar os procedimentos e os caminhos de navegação percorridos pelos participantes, por meio do qual realizamos as inferências que permitiram traçar os perfis acima descritos. Contudo, nesta feita, não foi possível utilizar o mesmo dispositivo, por isso, adotamos o procedimento de observar as atitudes dos sujeitos na tela, bem como de dialogar com eles a respeito de tais atitudes.

Por esses procedimentos, foi possível notar que os estudantes prestes a concluir o ensino médio, colaboradores deste estudo, são navegadores experientes ou leitores

seletivos da tela. Os jovens dominam o manejo do equipamento, tomam decisões com segurança em relação aos procedimentos e ferramentas de busca e leem os textos em busca daquilo que desejam, por isso, não percorrem os textos do começo ao final, a menos que ali encontrem as informações desejadas. São leitores-navegadores que já possuem internalizadas as regras do jogo e executam ações condizentes com os princípios do sistema. Surpreendem-se pouco com ocorrências repentinas na tela, como o fechamento ou abertura de uma janela e a solicitação de comandos ou avisos inesperados. Eles antecipam as consequências de suas ações, pois reconhecem a situação que possuem diante dos olhos.

Durante o processo de entrevistas, os estudantes foram questionados a respeito da relação com o computador e com Internet, ferramentas fundamentais para compreensão dos processos de informação dos participantes:

Entrevista

Realização 19/04/10

PESQ.: *Vamos falar sobre sua relação com o computador e a Internet, fale um pouco sobre para que você os utiliza?*

LEONARDO: *Então, eu tenho banda larga em casa, daí facilita bastante. Eu procuro dar uma ampliada no que eu aprendo na escola, eu pesquiso sobre assuntos que eu quero saber.*

FLÁVIO: *Eu utilizo para conversar com amigos e parentes, para pesquisar sobre temas que eu quero saber, para fazer pesquisa da escola, uso para muitas coisas.*

ROBERT: *Eu uso para fazer trabalhos escolares, para pesquisar sobre algum assunto, para ver clipes.*

RENATO: *Então, por enquanto, a Internet na minha casa está escassa. Eu estou terminando de montar meu computador novo. Mas eu gosto de ver notícias, fazer download, pegar umas músicas. Por exemplo, eu vou à lan house para baixar um programa, daí acabo vendo umas notícias em algum portal que me atraem.*

Todos os participantes afirmam utilizar o computador e a Internet. Notamos que utilizam, principalmente, como fonte de pesquisa e de informação. Dizem passar

três horas por dia, em média, diante do monitor; os que não o possuem em casa, acessam na *lan house*. A escola não é local de referência para o acesso, pois a sala de informática é mantida fechada e só pode ser utilizada com hora marcada. Em relação à leitura na tela, os estudantes fizeram as seguintes afirmações:

Grupo Focal 4

Realização 07/06/10

PESQ.: *Em relação à leitura na tela do computador, o que vocês podem me dizer?*

LEONARDO: *Ajuda bastante. Porque você joga no Google e rapidinho encontra muitas informações sobre o que está procurando, eu acho que a Internet sempre ajuda muito para pesquisar.*

RENATO: *Então, eu que entendo bem de computador e de Internet vejo assim: as pessoas acham que é só digitar que o Google acha tudo, mas não é bem assim. Os sites de busca podem confundir a gente, porque eles misturam os resultados. Por exemplo, eu estava pesquisando sobre um crack de computador, que é muito usado por hackers, aí o Google mandou informações sobre a droga crack. Isso é ruim, apesar da Internet ser uma coisa muito boa, ajudar muito, tem coisas ainda para melhorar. A pessoa que está pesquisando tem que saber algumas coisas para não se confundir, até para não se perder.*

ROBERT: *E tem outra, porque você não sabe se tudo que está ali é verdade. Quem é que garante que o que está escrito ali está certo? Eu acho que tem sempre que pesquisar em mais sites, daí você vê se as informações batem.*

FLÁVIO: *Eu concordo, acho que tem muita coisa errada na net, apesar de ser uma ferramenta que facilita muito a vida, principalmente a do estudante, que tem tudo na mão. Se bem que têm uns que se aproveitam disso, que acabam só copiando e colando, não lendo certinho e escrevendo em outra folha, ou mesmo no Word, diferente do que está lá no site.*

A leitura na tela do computador supõe discussões sobre diferentes aspectos que envolvem sua operação. Em primeiro lugar, o texto eletrônico permite que o leitor o submeta a diferentes intervenções, como: copiar, transferir, desmembrar, anotar, recompor, mudar de suporte, entre tantas outras, tudo depende da necessidade e do conhecimento sobre o manejo do suporte. Tais possibilidades esfumam, talvez até apaguem, a divisão fundamental existente no impresso, peculiar a sua cultura, sobretudo no livro, de separação entre leitor e autor, isto é, entre quem escreve e quem somente lê. Segundo Chartier (2003), diante do monitor, “o leitor torna-se um dos atores de uma escritura a muitas mãos ou, ao menos, encontra-se na posição de constituir um novo texto a partir de fragmentos livremente recortados e reunidos” (CHARTIER, 2003, p.42). Como que de volta à Antiguidade, em que o leitor do manuscrito, inscrito num rolo, podia reunir num mesmo objeto obras de naturezas distintas, o leitor de hoje, da era eletrônica, pode construir, a seu modo, tornando-se coautor, “conjuntos de textos originais, cuja existência, organização e aparência dependem só dele” (CHARTIER, 2003, p.42).

As transformações do texto eletrônico são transformações da leitura. Ler na tela do computador, assim como na da TV, não é como ler em um livro. Conforme afirmam os estudantes participantes deste trabalho, o instrumental disponível para pesquisa na *web* facilita sobremaneira a vida do leitor, embora a enxurrada de informações suscite dúvidas sobre sua autenticidade. A contiguidade imposta pelo objeto impresso, conforme Chartier (2003), é substituída pela “livre composição de fragmentos indefinidamente manipuláveis” (CHARTIER, 2003, p.38), aspecto para o qual chama atenção o estudante **Flávio**, segundo o qual, alguns estudantes, como que tirando proveito dessa possibilidade, simplesmente copiam os textos virtuais sem sequer transcrevê-los com as próprias palavras.

Desse modo, com base nos dados expostos neste capítulo, podemos esboçar um estatuto de leitor prestes a concluir o ensino médio público no oeste paulista, a saber: trata-se de um jovem que reparte as horas de seu dia entre a escola e o emprego. Sua jornada inicia-se, logo cedo, na sala de aula e termina, no fim da tarde, no local de trabalho. O tempo para demais atividades, como as de lazer, por exemplo, é escasso. Sua expectativa em relação ao futuro é a de conquista de um melhor posto de trabalho, com incremento da remuneração, para continuação dos estudos em nível superior ou técnico.

É um jovem que sabe ler, mas que vê a leitura escolar com verniz um tanto opaco. Como boa parte dos jovens, é questionador, por isso, interroga a razão de determinadas práticas escolares concernentes ao ato de ler. Seus questionamentos vão desde o modo de encaminhamento ou a falta dele, materiais ofertados e tipos de avaliação. Ele reclama por textos mais próximos à realidade em que vive e mais contextualizados em relação aos assuntos que lhe despertam o interesse. Por isso, o tão comumente proclamado desinteresse dos alunos pela leitura, a nosso ver, é fruto de um encaminhamento errôneo, descolado de situações reais de uso e de demonstração e expressão da relevância sociocultural da leitura.

Nesse sentido, muitas de suas leituras, por não se basearem em textos escolares ou indicados na instituição de ensino, não são levadas em conta nesse ambiente. A biblioteca escolar, por excelência, consagrada à leitura ou ao contato com livros e outros materiais é vista como distante, pouco atrativa e pouco acolhedora. Para Soares (1999), tal fato pode distanciar o estudante da instituição social não escolar biblioteca, bem como da leitura; isto porque, a biblioteca, assim como a sala de aula, é responsável pelo estatuto da relação que o estudante estabelece com a leitura e com os livros, na escola ou fora dela, no presente e no futuro.

Além disso, esse jovem passa boa parte de seu tempo, quando não está na escola ou trabalhando, na frente do computador. Não possui os livros impressos, sobretudo os literários, por assim dizer, como atividade de tempo livre, mas passa a maior parte de suas horas vagas em companhia da leitura. Afinal, é diante dos pontos luminosos do monitor que busca sanar suas necessidades informativas. É um leitor de revistas e jornais, inclusive, estes são os materiais que mais lê em seu cotidiano. Ele os compra, lê na banca de revistas, no trabalho ou noutros locais, menos na escola, porque ali, eles são apenas para os docentes. Nesse aspecto, é importante mencionar que os jornais mais lidos são os do município, pois, mais baratos, são mais facilmente encontrados. A leitura de jornais locais é uma prática social muito difundida em Assis-SP, localidade em que esta pesquisa foi desenvolvida.

Na *web*, lê não somente sobre assuntos extras didáticos, mas, também, sobre assuntos de pesquisas escolares. É um navegador experiente ou leitor seletivo da tela, pois domina o manejo do equipamento, toma decisões sem titubear, bem como sabe percorrer por caminhos que podem levá-lo as informações buscadas. Nesse contexto, é relevante destacar que apesar de utilizar a Internet para realização de trabalhos

escolares, e não a biblioteca, a escola não os prepara para esta finalidade. Não existe acompanhamento em relação aos *sites* mais confiáveis, nem em relação ao texto que procede à leitura; daí, a nosso ver, o famigerado problema do copiar e colar.

Assim, podemos afirmar que a escola o ensinou a ler, mas não criou uma cultura de leitura de livros, em especial, do livro literário; além disso, a biblioteca escolar não é considerada um patrimônio coletivo, isto é, um espaço que lhes pertence, do qual podem usufruir, porque lhes é de direito e no qual podem aprender e suprir necessidades de informação e conhecimento. E se relacionarmos esses dados com metas oficiais de leitura projetadas para o fim do ensino médio, aferidas por exames nacionais e estaduais como SAEB, ENEM e SARESP, de formação de leitores críticos, capazes de estabelecer relações, dominarem diferentes linguagens e utilizá-las, verificaremos uma discrepância evidente. Jurado (2007), que desenvolve pesquisas sobre esses exames, afirma que apesar de apresentarem proposta inovadora, eles mantêm-se enraizados “numa tradição de estudo de *texto* como *pretexto* para a exploração ou de conhecimentos gramaticais ou de conhecimentos “literários” (JURADO, 2007, p.161 – *grifos do autor*).

Desse modo, conhecendo o estudante com o qual trabalhamos, partiremos, no capítulo seguinte, para a caracterização dos textos móveis do telejornalismo *news*, bem como para o debate sobre os procedimentos e estratégias mobilizadas pelos estudantes para sua leitura.

Capítulo 7

7. Leitura de textos móveis e telejornalismo *news* na escola: o que dizem e como procedem os estudantes?

Muitos trabalhos, teses ou dissertações, livros, inclusive artigos, possuem um núcleo central, uma espécie de coração. Um item, um capítulo, um trecho, enfim, um momento de maior relevância, de discussão do tema central, para o qual o autor chama atenção do leitor. No caso desta tese, são nestas e nas próximas páginas que tratamos do desafio de ler textos em movimento, na condição de objeto de pesquisa acadêmica, bem como, conforme Arena (2011), na condição de estratégia de enfrentamento escolar, “em favor do predomínio da compreensão do sistema linguístico verbal escrito como um sistema gráfico e semiótico, constituinte da cultura escrita, em conexão muito mais estreita com [...] um mundo em aumento febril de velocidades de produção e de transmissão de dados” (ARENA, 2011, p.19).

A leitura de textos móveis, como tema de pesquisa, é recente e encontra poucos precedentes no Brasil; porém, a existência dessa modalidade textual, ou gênero discursivo, para falarmos em termos bakhtinianos, remonta ao surgimento do cinema e a diversas outras transformações no mundo da linguagem. Contudo, independente de datas e marcações fixas, nos interessa o entendimento de que o mundo e a linguagem não são estáticos, pois vivem em constante movimento, o qual ocasiona, por exemplo, o nascimento de novas textualidades, a miscigenação entre linguagens e a hibridização de culturas.

Todavia, todas essas transformações, mudanças e nascimentos não são apreendidos repentinamente, porque o processo de apropriação de uma linguagem, de uma mídia ou de um aparato tecnológico, depende de um encaminhamento adequado, como visto no capítulo anterior, e não só disso, mas, também, de uma mudança de mentalidade – expressão aqui compreendida com base em Le Goff (2003) -, porque, embora pertençam à dinâmica social, as mentalidades mudam lentamente; para o historiador francês, elas são as instâncias que mudam mais lentamente ao longo do processo histórico. Por isso, quando estudamos novos contextos da vida social é preciso ter em mente que “os homens servem-se das máquinas conservando as

mentalidades anteriores a essas máquinas” (LE GOFF, 2003, p.72); servem-se de novos aparatos tecnológicos mantendo o vocabulário peculiar aos anteriores. Daí, por exemplo, operários de fábricas do século XIX conservarem o vocabulário do período camponês, assim como muitos internautas do século XXI conservarem o vocabulário da cultura impressa.

Sob esse prisma, o texto no livro impresso, conforme Santaella (2007), foi durante quase toda a sua existência mantido em sua natureza monossemiótica, alterações mais significativas passaram a ocorrer a partir apenas das novidades intersemióticas trazidas pela diagramação dos jornais, em que eram empregados tipos gráficos de diferentes formas e tamanhos, bem como imagens justapostas aos textos, que, segundo a autora, ganharam ao longo do tempo mais espaço e notoriedade, não apenas nos jornais, mas em revistas e anúncios publicitários.

Para a pesquisadora, nesses espaços, “longe da pureza e exclusividade que o livro dá à escrita, o texto foi se tornando semioticamente promíscuo, quer dizer, seus sentidos só se consubstanciam na mistura e complementaridade com outros processos sîgnicos” (SANTAELLA, 2007, p.287). O jornal, ainda nos termos de Santaella (2007), um híbrido entre o registro escrito e a imagem, cada vez mais sensorialmente atraente e apelativo, foi destronando o reinado do livro como meio de “produção e transmissão da cultura, uma perda de exclusividade, de resto, que o advento de novos meios de comunicação, depois do jornal e da fotografia, iria tornar progressiva e irreversível” (SANTAELLA, 2007, p.288).

Mas isso não significa que tais transformações, embora destronassem o livro, tenham diminuído a importância da escrita. Não, a escrita jamais perde sua importância, porque ela se transforma. Nos processos de intercâmbios, contrapontos e contaminações, diferentes suportes, mídias e linguagens coexistem, se fundem, se mesclam, se miscigenam. No balé dos textos, a figuração da escrita no livro impresso, isto é, sua aparência, foi sofrendo modificações e novas modalidades ou gêneros ganharam significativa relevância.

A escola, nesse contexto, manteve seu curso, muitas vezes abstendo-se ou negando tais transformações. Apesar de não perder sua importância, a escrita viu, sobretudo após a década de 1960, e continua a ver, sua dominância ameaçada. O

advento da televisão e dos demais aparelhos que a seguiram, bem como o aprimoramento dos jornais, revistas e anúncios de diferentes ordens levaram imagens para a morada dos textos. Quase não se podem ler livros que não contenham ilustrações. Diante desse quadro, Santaella (2007) batizou o século XX de o século da coexistência, da convivência e das misturas entre escrita e imagem.

Nessa perspectiva, entendemos que a inscrição de textos em diferentes meios e suportes, como a tela do computador e da televisão, certamente atingem o predomínio da escrita impressa/livresca sobre a cultura, mas não representa um golpe contra seu pilar de sustentação. Os discursos que, diante da ameaça das novas linguagens, asseguram que nunca se produziram tantos livros quanto na atualidade, intentam, na realidade, reafirmar um espaço de respiro diante das mudanças que ocorrem, pela ação humana, ao longo da história. O fato é que, na atualidade, todas essas mudanças assumiram o aspecto de um turbilhão, parecem fora de controle, tudo em vista da velocidade imposta pela cultura hipermediática.

Nesse sentido, para esta tese, a questão maior consiste em demonstrar que o texto não é o grande deserdado diante das telas eletrônicas. Como diria Santaella (2007), os meios de comunicação não estão se vingando da hegemonia por ele exercida durante séculos, ao contrário, elas lhe abriram novos espaços, levaram-no do simples sistema de impressão no papel para o complexo sistema alfanumérico de seus *softwares* de edição.

Dessa forma, daqui em diante, começamos a tratar de uma nova etapa da história da escrita, de mais um capítulo da história dos textos, a saber: o de sua inscrição em suportes móveis; não mais como objeto estático, mas em movimento, volátil, ou para falar como Santaella (2007), escorregadio.

7.1 Caracterização dos textos móveis do telejornalismo *news*

As definições de texto sofreram inúmeras e profundas transformações ao longo da história. Desde suas representações, caracterizações e formas de apresentação, os

registros da palavra escrita parecem acompanhar os processos de mudança pelos quais os homens e seu conjunto existencial, a sociedade, atravessam. Em termos de definição, podemos dizer que as mais tradicionais retratam texto como encadeamento de signos linguísticos, mais breves ou mais longos, detentores de certas regras combinatórias (SANTAELLA, 2007).

Determinados ramos do conhecimento, expandiram tanto a definição quanto o sentido de texto, conforme Santaella (2007). A semiótica expandiu a abrangência de texto para além da linguagem verbal, incluindo peças e partituras musicais, pinturas, sinais de tráfego, vestimentas, entre tantos outros. De forma análoga, o domínio intitulado Bibliografia, cujo expoente é o pesquisador inglês Mackenzie (2005), expandiu a categoria texto para “dados verbais, visuais, orais, numéricos e em forma de mapas, impressos e músicas, arquivos de registros sonoros, de filmes, vídeos e a informação computadorizada” (MCKENZIE, 2005, p.31).

Já o proeminente historiador da leitura, Chartier (2002), contribuiu para o debate ao referir-se à existência de *non book texts*, isto é, textos propostos à leitura em forma distinta da livresca, e dos *non verbal texts*, em referência àqueles que utilizam ou não o recurso da linguagem verbal. Poderíamos, ainda, citar outras teorias ou mesmo tratar das já mencionadas de maneira mais minuciosa, contudo, longe de minimizar a complexidade do assunto, interessa-nos dizer que o que esses redimensionamentos fazem é levar o conceito de texto mais à frente da classe dos objetos impressos.

Assim, se por um lado, o grande feito do ourives alemão da Mogúncia, Gutenberg, foi o de instaurar um novo modo de reprodução de textos, que desencadeou a mudança de uma leitura intensiva (poucos textos lidos repetidas vezes) para uma extensiva (maior quantidade de textos lidos menos vezes), mas sem ocasionar modificações nas formas de apresentação da escrita; por outro, na atualidade, instaura-se uma “nova maneira de se produzir o texto escrito na fusão com as outras linguagens, algo que transforma a escrita em seu âmago, colocando em questão a natureza mesma da escritura e dos seus potenciais” (SANTAELLA, 2007, p.294).

Portanto, as definições textuais do passado, muitas ainda em voga, dificilmente se sustentam ou se sustentarão em face das transformações ocorridas no período presente. Se o século XX, conforme Santaella (2007), foi como o século da

convivência e da coexistência, o século XXI tem se mostrado como o da integração, da mestiçagem ou, para utilizar expressão do momento, da hibridização. Em suma, o momento é o da “integração do texto, das imagens dos mais diversos tipos, fixas e em movimento, e do som, música e ruído, em uma nova linguagem híbrida, mestiça, complexa” (SANTAELLA, 2007, p.286).

Parece não restar dúvida, o universo da linguagem atravessou mutações significativas nos últimos tempos. A esfera midiática e a hipermediática levantaram novas questões sobre as formas de comunicação, informação e relacionamento entre os homens. Apresentaram novas pautas para o debate sobre a escrita, sobre o som e sobre a imagem. No caso do suporte que temos estudado, a questão se coloca de modo mais que evidente, afinal, congrega as três matrizes da linguagem – oral, escrita e imagética - dentro de um tronco comum, de modo que, como diz Santaella (2007), elas se misturam no ato mesmo de sua formação. Assim, criam-se “sintaxes híbridas, miscigenadas. Sons, palavras e imagens que, antes, só podiam coexistir passam a se co-engendrar em estruturas fluidas, cartografias líquidas” (SANTAELLA, 2007, p.294).

Nesse ponto, temos subsídios suficientes para que possamos caracterizar os textos móveis da *Record News*, para, em seguida, discutirmos as ações de leitura dos estudantes nesse suporte:

- a) **Os textos móveis são estruturas textuais objetivas, coesas e sintéticas:** são textos que apresentam poucos dispositivos paratextuais, sobretudo, se comparados com a maior parte dos materiais de origem impressa, ainda que o suporte que os ofereça à leitura se caracterize, fundamentalmente, pela riqueza semiótica. Trata-se de um ambiente em que vários dispositivos se ajustam na tela, gerando uma interface visual que pouco se compara com a de outros precedentes. Neste aspecto, a primeira e principal comparação que pode ser feita é com a estrutura hipertextual, pois, também, é dotada de substancial riqueza sígnica. Além disso, os enunciados são simples, pouco eruditos e concisos, o que demonstra que são direcionados a uma pluralidade de públicos. Vale explicar que a característica coesiva de tais textos refere-se

unicamente ao fato de que são escritos no intuito de minimizar possibilidades de dúvidas. Diferente do que diz Santaella (2007) em relação às estruturas textuais com alta coesão, cuja característica básica é a de oferecer ao leitor uma organização linear, que lhe permite ir e voltar, o quanto e quando considerar necessário durante sua trajetória rumo a um fim prescrito, no texto móvel, a escolha de movimentar-se, para frente ou para trás, deve se basear em previsões e antecipações, pois o texto permanece por poucos segundos na tela. Já a característica referente à estrutura sintética, diz respeito à sua associação à lógica binária da linguagem – associada à velocidade –, bem como a seu potencial de procura por proximidade com a interatividade humana (COLOMBO, 1994; CARDOSO, 2007).

- b) **Os textos móveis são estruturas textuais modulares:** os textos em movimento são compostos por módulos independentes de informação, os quais, em conjunto, oferecem blocos de informação ao leitor. Ao invés de um fluxo linear de texto, como num livro, revista ou jornal impresso, os textos em movimento rompem com essa estrutura, estabelecendo um processo dinâmico de leitura, pois a linearidade textual cede lugar a unidades ou módulos de informação. Contudo, isto não os caracteriza como fragmentos de textos ou textos fragmentados, mas, como exposto acima, em estruturas textuais objetivas, coesas e sintéticas, que devem ser fáceis de ler, pois devem ser lidas rapidamente.

- c) **Os textos móveis são estruturas textuais em circuito e a-sequenciais:** os textos, ou enunciados, trabalham em circuito, isto é, apresentam-se em movimento, transitando pelo suporte, em faixa específica da tela, que lhes é destinada. Sempre efervescentes e em constante mudança, diferenciam-se dos textos de suportes mais tradicionais, de páginas impressas, por não serem estáticos, imóveis e inalteráveis. No telejornalismo *news*, a cada instante, novas pautas chegam à redação, as quais, rapidamente, são transferidas à tela, em forma de matérias ou, antes disso, na forma de textos móveis. Unidades textuais que já estejam em circulação, podem sofrer alterações, sobretudo em virtude de informações mais recentes. As unidades que

compõem um circuito não seguem uma sequência temática ou temporal. O rodízio depende do fluxo de notícias, por isso, em certos dias, nota-se uma maior quantidade de unidades e blocos textuais sobre temáticas diferentes, noutros uma menor.

- d) **Os textos móveis são estruturas textuais multitemáticas:** Apresentam, como dito acima, grande variedade de temas nas unidades e blocos de informação. Os textos retratam tanto assuntos que já foram tratados como temas que ainda vão ser matéria nos telejornais da emissora. Todavia, nem todos foram ou serão matéria, algumas notícias são transmitidas apenas na forma verbal escrita, o que pode gerar confusão para o espectador-leitor desavisado, que pode passar algum tempo diante da tela à espera de assistir à notícia anunciada na legenda, quando ela possui referência apenas naquele formato. Os textos não fazem cruzamento entre os enunciados escritos e os orais. Cabe, novamente, ao espectador-leitor realizar os nexos entre as informações que lê, ouve e vê.

Tendo conhecimento sobre as características dos textos em movimento, em que pese contribuições de Santaella (2007) para tais demarcações, parece difícil não nos interrogarmos acerca da persistência de um modelo de leitura, e de seu ensino, mecânico e unidirecional, de correspondência grafema-fonema, “ao qual responde a *leitura passiva*, que a escola fomenta, prolongando a relação do fiel com a *sagrada escritura*, que a Igreja havia instaurado tempos atrás” (MARTIN-BARBERO & REY, 2001, p.57). Ele persiste mesmo diante de todos os dispositivos e suportes de leitura hoje existentes, que geram inúmeras formas de armazenamento, circulação, difusão e classificação de informações e conhecimentos, muito mais versáteis, contextualizados e disponíveis.

Dessa forma, acreditamos, com fundamento em Martin-Barbero & Rey (2001), que ao propalar a dita crise da leitura entre os jovens e atribuí-la à sedução perniciosa, maligna, dos meios de comunicação ou, para falar como os autores, das tecnologias da imagem, a escola se furta ao debate e ao questionamento que precisa fazer a si mesma acerca da reordenação que as sociedades vivem em relação às linguagens e a escrita,

que geram transformações nos modos de ler e nas concepções sobre o significado desta atividade, “deixando sem apoio a obstinada identificação da leitura com o que se refere somente ao livro e não a pluralidade e heterogeneidade de textos, relatos e escrituras (orais, visuais, musicais, audiovisuais, telemáticos) que hoje circulam” (MARTIN-BARBERO & REY, 2001, p.58).

São muitos os questionamentos que se impõem ao ensino no século XXI. E quando falamos em questionar o ensino, não nos referimos exclusivamente à escola básica, mas a todo o sistema educativo, inclusive as faculdades de educação, responsáveis pela formação de formadores de leitores.

No próximo item, deste mesmo capítulo, responderemos a algumas das interrogações teóricas que motivaram e movimentaram esta pesquisa, dentre elas: Pode o leitor prestes a concluir um ciclo educacional obrigatório aprender a ler textos em movimento? Mas isto será feito não sem antes lançarmos outros questionamentos, mais incisivos, não de nossa autoria, mas de Martin-Barbero & Rey (2001):

Que significam *aprender e saber* no tempo da sociedade informacional e das redes que inserem instantaneamente o local no global? Que deslocamentos cognitivos e institucionais estão exigindo os novos dispositivos de produção e apropriação do conhecimento a partir da interface que enlaça as telas domésticas da televisão com as laborais do computador e as lúdicas dos videogames? Está a educação se encarregando dessas indagações? E, se não o está fazendo, como pode pretender ser hoje um verdadeiro espaço social e cultural de produção e apropriação de conhecimentos? (MARTIN-BARBERO & REY, 2001, p.58).

7.2 Leitura de textos em movimento na escola

O presente item buscará responder, entre outras, a questão lançada anteriormente - Pode o leitor prestes a concluir um ciclo educacional obrigatório aprender a ler textos em movimento? -, a partir da qual faremos a exposição dos dados referentes às atividades de leitura dos textos móveis do telejornalismo *news* na escola. Esta exposição, além de responder ao questionamento, possibilitará o debate sobre o

modo como os alunos enfrentam essa modalidade textual, que tradicionalmente não circula na sala de aula. As atitudes e os discursos sobre essa experiência foram sondados, sobretudo, pelas discussões de grupo focal, que, no corpo do texto, estão identificados pela data de acontecimento, a fim de que se possa visualizar o avanço e a sequencialidade dos acontecimentos.

Apresentaremos desde as primeiras impressões dos estudantes acerca do telejornalismo *news*, da *Record News*, já que sua figuração politópica e intersemiótica era desconhecida pelos estudantes, passando pela presença dos textos móveis, sequer notados por alguns na primeira atividade, pelos modos de ler e tomada de decisão para leitura, até alcançarmos o debate sobre a relevância do ensino desse gênero na escola. As atividades de leitura, em geral, seguiram a seguinte rotina: o pesquisador apresentava os temas das matérias gravadas, em DVD, de jornal exibido no dia anterior. Em algumas ocasiões era facultada aos estudantes a liberdade de escolha da ordem de exibição das matérias; noutras não, a sequência respeitava a ordem de exibição do telejornal. Do mesmo modo, em algumas atividades pausávamos o vídeo após cada matéria para comentários e debate, noutras os debates ocorriam apenas ao final de toda a exibição. Os telejornais não eram exibidos na íntegra, apenas recortes, de aproximadamente vinte e cinco minutos, eram apresentados. Os debates seguiam os parâmetros, conforme já mencionado, de grupo focal, com participação ativa do pesquisador, em respeito ao expediente da pesquisa-ação.

Nesse sentido, na primeira atividade, após exibição de dez minutos de telejornal, os participantes foram convidados a identificar todos os elementos constituintes da tela do informativo, até então desconhecido por eles. Atitude de fundamental importância, pois nos permitiria saber se os estudantes haviam identificado a presença dos textos em movimento, bem como os demais elementos presentes no vídeo, também importantes em termos de informação:

Grupo Focal 1

Realização 20/05/10

PESQ.: *Pessoal, agora que já assistimos a um recorte do telejornal, vamos identificar todos os elementos que estão presentes na tela. Quem diz primeiro o que está vendo?*

LEONARDO: *Eu estou vendo os jornalistas que estão apresentando, mais um monte de coisas.*

PESQ.: *Ok. Mas o que são essas coisas? Elas estão ali porque possuem importância, não é mesmo?*

ROBERT: *Eu também acho. Eu vi que tem as horas, a temperatura e a cidade; tem outras coisas que aparecem no cantinho, mas que não sei bem o que são.*

LEONARDO: *É só a hora, a data, as cidades e a temperatura. É que a cidade e a temperatura aparecem bem pequeno.*

FLÁVIO: *É data, hora, cidade e tempo. As cidades e o tempo ficam mudando, cada hora é de um lugar.*

PESQ.: *Certo, e o que mais pessoal? Existem outros elementos que não foram mencionados?*

LEONARDO: *Sim, os textos embaixo.*

PESQ.: *Exato e quantas faixas de textos são?*

LEONARDO: *São duas.*

ROBERT: *É verdade, são duas. Eu só tinha reparado na que está bem embaixo do apresentador.*

PESQ.: *Sim, são duas. E bem distintas. A primeira, maior, mais visível, estática, logo abaixo dos apresentadores, que faz referência à matéria que está sendo exibida.*

LEONARDO: *Digamos que é como se fosse um título para a matéria que está sendo mostrada.*

PESQ.: *Podemos dizer que sim.*

RENATO: *É uma coisa legal, porque quem liga a TV ou põe nesse canal, já fica sabendo sobre o que está falando. Não precisa ficar assistindo, perdendo tempo.*

ROBERT: *Então, também acho que é uma coisa interessante, porque a pessoa não fica assistindo para saber sobre o que está falando, até descobrir que é algo que não interessa para mudar de canal.*

PESQ.: *Ok. Parecem boas definições, mas temos mais uma faixa de textos, sobre a qual vocês não disseram nada. O que podem dizer?*

ROBERT: *Eu posso falar que nem tinha reparado.*

LEONARDO: *Eu vi sim, vi que tinha esses textos falando sobre outras informações.*

PESQ.: *E você, Renato?*

RENATO: *Então, eu não sei se tinha reparado ou não. Estou em dúvida se vi ou não.*

FLÁVIO: *Eu vi. Vi que tem esses textos passando, falando de vários assuntos.*

PESQ.: *Certo, entendi. Esses textos, pessoal, são sempre apresentados em movimento, eles passam da direita para a esquerda, e tratam de diferentes assuntos. Eles trazem tanto*

informações sobre matérias que estão sendo exibidas, de matérias que já foram exibidas, ou outras informações que não serão matérias em telejornais, mas que são importantes, pois são acontecimentos do Brasil ou do mundo.

PESQ.: *Alguma dúvida?*

EM CORO: *Não.*

Na sequência de tais apontamentos, foi exibido o restante do recorte de telejornal, ao término do qual, ainda que o conhecimento dos estudantes sobre os textos em movimento e sobre o próprio telejornalismo *news* fosse prematuro, eles foram questionados sobre as impressões acerca dessa primeira experiência. Neste ponto, dois aspectos são importantes: nessa atividade os sujeitos não foram orientados ou direcionados sobre como deveriam proceder diante da tela, pois foi uma atividade aberta, de reconhecimento do suporte e dos textos; e não obstante ser a primeira experiência, os sujeitos já apresentaram avanços, aprendizado, como se poderá verificar nas transcrições subsequentes.

Nesse sentido, a próxima transcrição retrata os primeiros comentários ou impressões dos estudantes acerca da experiência de ler textos em movimento do telejornalismo *news*; são comentários importantes para compreensão dos avanços dos participantes em relação às próximas atividades:

Grupo Focal 1

Realização 20/05/10

PESQ.: *Pessoal, após assistirmos mais um bloco de matérias, já tendo identificado todos os elementos presentes na tela da TV, o que vocês podem dizer sobre o elemento que temos chamado de textos em movimento ou móveis. Alguém leu? Se leu, o que achou da experiência de ler?*

LEONARDO: *Eu li, sim. O interessante do texto em movimento é que, por exemplo, está tendo uma reportagem, o repórter está falando e você não está muito interessado, você vai fazer o quê? Começar a ler o texto embaixo.*

PESQ.: *E você, Robert, o que tem a dizer? Você chegou a ler algum texto móvel? Se leu, conte para nós se leu desde o início da atividade, enfim, como foi?*

ROBERT: *Não, foi só depois que você (o pesquisador) falou. Para mim, era só um negócio escrito assim, parado.*

PESQ.: *Você quer dizer que não leu ou que só percebeu a existência do texto depois que nós identificamos todos os elementos na tela?*

ROBERT: *Isso mesmo, porque eu nem tinha reparado, eu fiquei atento à notícia falada.*

PESQ.: *Quer dizer que você não leu?*

ROBERT: *Não, eu li sim.*

PESQ.: *E em que momento você começou a ler?*

ROBERT: *Depois da hora que você falou.*

PESQ.: *E por acaso teve algum momento em que você leu, voltou para a notícia falada e depois leu novamente?*

ROBERT: *Então, eu estava na notícia, daí depois começou a ter as legendas, daí eu li todas, mas aí eu vi que começou repetir, aí eu comecei a ver a TV de novo.*

PESQ.: *Entendi, e qual foi sua impressão sobre a experiência de ler textos móveis assistindo um telejornal?*

ROBERT: *Eu achei interessante. E vou dizer assim, é um texto fácil de ler, mas tem que ler rápido.*

PESQ.: *E você, Renato?*

RENATO: *Eu vou falar que estou meio parecido com o Robert. Só comecei a ler depois que você (o pesquisador) falou, porque eu estava prestando mais atenção na notícia.*

PESQ.: *E se nós não tivéssemos feito o exercício de identificar todos os elementos que aparecem na tela durante o telejornal, você não teria visto os textos em movimento?*

RENATO: *Não, eu não teria.*

PESQ.: *Tudo bem, mas depois que você aprendeu sobre a existência dos textos, você leu?*

RENATO: *Sim, eu li quando a notícia não me interessava.*

ROBERT: *É, porque daí você começa a prestar atenção em outra coisa.*

PESQ.: *E quais foram suas impressões sobre a leitura? Você achou que é um texto fácil de ler?*

RENATO: *É fácil, mas vou falar que a pessoa que não tem muito reflexo para acompanhar acaba perdendo.*

ROBERT: *Ou a pessoa que não enxerga direito, que usa óculos. É fácil de ler, mas tem que ser rápido.*

PESQ.: *E você Flávio, o que tem a dizer?*

FLÁVIO: *Então, eu li e não achei difícil. Tem que ser rápido,*

como eles estão dizendo, mas não é uma coisa impossível.

Como é possível notar, mesmo em se tratando da primeira atividade, as falas apresentam conteúdos importantes. Dos quatro estudantes presentes na atividade, dois, antes da identificação dos elementos presentes na tela, notaram a existência dos textos em movimento; eles experimentaram a leitura antes do pesquisador apresentá-los aos textos em movimento. Por outro lado, os outros dois estudantes leram apenas após a identificação junto ao pesquisador. Portanto, dois estavam mais atentos às imagens referentes às matérias e ao discurso oral que as acompanham e o restante percorreu a tela em busca de outras paragens, motivados pelo desinteresse, como se nota nas falas, em relação às matérias exibidas. Neste ponto, o primeiro aspecto relevante, em termos de ensino, é o de apresentação do suporte. Juntamente aos sujeitos, conforme transcrição em páginas anteriores, decantamos todos os elementos presentes na tela do informativo *news*, nos quais foram identificados os marcadores de data e hora, bem como o de temperatura. Além disso, reconheceram a presença da faixa de texto que desempenha a função de título da matéria em exibição, situado em faixa acima dos textos móveis, em caixa-alta e fonte maior. Por sua vez, os textos móveis, apresentados em forma de legendas, não foram notados por todos.

Nesse sentido, podemos destacar a relevância de apresentação de todas as características do suporte ou da materialidade que apresenta os textos à leitura, sobretudo numa perspectiva dialógica, de interlocução, em que os estudantes sintam-se à vontade para participar ou interferir, portanto, ativos no processo de ensino e de aprendizagem. Prova disso, são as pesquisas, citadas no primeiro capítulo desta tese, sobre o trabalho com jornais. O ensino da leitura de jornais impressos, ou mesmo *online*, passa, necessariamente, pelo reconhecimento do suporte, o que se traduz, em síntese, na manipulação do material e no conhecimento de suas especificidades de estrutura e organização. Além disso, a perspectiva aqui seguida, amparada em Arena (2003), prevê que a ação de um indivíduo diante do registro escrito, que sempre se inscreve num objeto específico, não pode ser vista simplesmente como *a leitura*, mas, sim, como *a leitura de* (ARENA, 2003).

Por essa razão, o primeiro passo desta pesquisa-ação, em termos pedagógicos, foi o de ensinar ou demonstrar as especificidades da materialidade que apresenta os

textos móveis à leitura. Para tanto, não só identificamos a estrutura intersemiótica do suporte, isto é, a multiplicidade sónica do telejornalismo *news*, de mescla de linguagens, mas, também, estabelecemos diálogo com os estudantes sobre as características discursivas dos textos em movimento, já descritas neste capítulo, mas que não é demais retomar: são textos objetivos, coesos e sintéticos; modulares; em circuito e a-sequenciais; e multitemáticos.

Ainda sobre a última transcrição, um aspecto recorrente na fala dos participantes é o de que a leitura dos textos em movimento deve ser rápida. Segundo **Renato**, a leitura: “*É fácil, mas vou falar que a pessoa que não tem muito reflexo para acompanhar acaba perdendo*”, já para **Robert**: “*Ou a pessoa que não enxerga direito, que usa óculos. É fácil de ler, mas tem que ser rápido*”, e para **Flávio**: “*Tem que ser rápido como eles estão dizendo, mas não é uma coisa impossível*”. Conforme Arena (2011), no estudo da leitura de textos móveis existe um interesse “específico sobre o tempo e a velocidade despendidos pelos olhos e pelo cérebro para processar os dados do texto verbal escrito” (ARENA, 2011, p.25). Aspecto que se visualiza na tela, quando os textos circulam, e que ecoa nas vozes dos sujeitos.

A leitura não depende de uma exposição muito prolongada dos olhos sobre o escrito. Para Smith (1989), “uma exposição de 50 milésimos de segundo é mais do que adequada para toda a informação de que o cérebro pode manusear em qualquer ocasião” (SMITH, 1989, p.92). Contudo, 50 milésimos de segundo, não necessariamente, é o tempo suficiente para visualização de todo um conteúdo, mas constitui “exposição suficiente para toda a informação visual que pode ser obtida em uma única fixação” (SMITH, 1989, p.92). Afinal, os “olhos coletam informações úteis por apenas uma fração de tempo no qual estão abertos” (SMITH, 1989, p.92).

Assim, os textos móveis do telejornalismo *news*, que trafegam na tela por um tempo de 4 segundos em média, permitem ao leitor realizar algo em torno 12 e 14 fixações de 250 milésimos de segundo cada, permitindo ao leitor captar informações “na velocidade e na abrangência das decisões tomadas pelo cérebro, no limite da finalidade de busca ou das experiências sobre a língua e sobre o tema” (ARENA, 2011, p.25). Nesse sentido, Arena (2011) lança interrogações importantes, que podem ser transferidas para este trabalho, algumas por ele respondidas, outras por Smith (1989), a saber: Como os olhos veem o texto gráfico, desatrelados da imposição dos ouvidos?

Os olhos veem a palavra inteira, como uma imagem? Ou os olhos veem pistas tomadas de sinais das letras?

As respostas nos auxiliarão a compreender os modos de ler, bem como as afirmações dos estudantes de que essa leitura deve ser rápida. Em seu estudo, sobre leitura de legendas cinematográficas, com crianças dos primeiros anos do ensino fundamental, Arena (2011) afirma que, essencialmente, para compreendermos o modo como se dá a leitura de textos móveis é preciso levar em conta as relações entre os olhos e o cérebro, e a identificação de letras, de palavras e de sentido. Isto porque, conforme dito acima, “o cérebro utiliza-se dos olhos para captar dados necessários para a compreensão, mas não processa todos os dados vistos” (ARENA, 2011, p.25).

Segundo Smith (1989), autor no qual se baseia, também, Arena (2011), a leitura se decifra numa equação simples: informações passando pelos olhos a caminho do cérebro. Trata-se de uma atividade que não pode ser realizada distante da luminosidade ou dos óculos, para os que dele necessitam. Isto porque, a leitura depende de um registro inteligível aos olhos, intitulado por Smith (1989) de informação visual. Todavia, não depende unicamente do que está diante dos olhos, mas, também, e de forma fundamental, daquilo que está por trás deles, isto é, o repertório de conhecimento acumulado ao longo da vida, imprescindível tanto para leitura quanto para compreensão, intitulado por Smith (1989) de informação não visual.

Nesse aspecto, para a leitura de textos móveis, assim como para a leitura noutros suportes, a relação entre informação visual e informação não visual nos permite compreender que “quando mais sentido as letras fazem – o que significa quanto mais o cérebro é capaz de utilizar a informação não-visual – mais podemos ver” (SMITH, 1989, p. 93). Assim, para que a leitura seja rápida, conforme salientam os estudantes participantes desta pesquisa, já que os textos móveis apresentam-se na tela em circuito, em que a cada 3 ou 4 segundos novas informações irrompem no vídeo substituindo as anteriores, quanto mais informação não visual o leitor mobilizar, mais sentido o escrito lhe fizer, mais rápido se processará a leitura.

Diante da tela da TV, do registro verbal circulante, “os olhos funcionam aos saltos, em movimentos não lineares em busca da informação solicitada pelo cérebro” (ARENA, 2011, p. 25). Semelhante ao que ocorre na leitura de legendas de filmes, “o olho coleta as informações em poucas sacadas, mas a cada uma delas coloca as

informações para que o cérebro tome decisões a respeito delas” (ARENA, 2011, p. 25). As falas dos estudantes deste estudo, atinentes aos modos de ler e a tomada de decisão para leitura, confirmam as afirmações de Arena (2011) sobre os olhos funcionarem aos saltos e em movimentos não lineares:

Grupo Focal 2

Realização 27/05/10

PESQ.: *Vocês poderiam dizer como se dá a leitura dos textos em movimento? Seria possível descrever como vocês leem esses textos?*

FLÁVIO: *Nossa, descrever como a gente lê? Acho que é um pouco difícil, viu! Eu sei que eu olho e leio, e leio rápido, porque vem uma legenda, depois logo já vem outra, e assim vai. Mas não sei explicar como eu leio certinho.*

LEONARDO: *Então, eu também não sei explicar muito bem como eu leio não, parece que essas coisas é igual andar de bicicleta, a gente aprende, faz, mas não sabe explicar muito bem. Eu também leio rápido e leio quando a matéria que está sendo mostrada não me interessa. Por exemplo, estava passando uma matéria sobre corrupção, coisa que a gente já está cansando de ouvir falar, daí nem dei muita bola e fui ler os textos embaixo, vi que estava falando da Copa do Mundo, falando que o grupo do Brasil seria mais difícil do que os outros grupos. Penso que estão se esquivando, vai que perde a Copa, não é? Antes mesmo de jogar estão falando essas coisas.*

FLÁVIO: *Esse texto sobre a Copa foi ruim mesmo, mas eu vi outros: acidente que ocorreu em casa noturna na Rússia, um menino que tomou tiro e morreu.*

PESQ.: *E você, Renato, saberia nos explicar?*

RENATO: *Eu li bastante coisa sobre a Rússia.*

PESQ.: *E saber dizer como leu?*

RENATO: *Eu acho que li como eles já disseram, não sei explicar muito bem.*

PESQ.: *Mas você saberia explicar quando foi que você se voltou para os textos em movimento? Por exemplo, você viu a palavra **Rússia** e passou a ler, ou você já estava lendo e, então, viu as notícias sobre a Rússia?*

RENATO: *Bom, tinha mais de uma notícia sobre a Rússia, mas eu gosto da Rússia, gosto de saber das coisas que acontecem lá, porque sempre fala de assuntos sobre guerras, espionagem.*

PESQ.: Entendi, mas explique melhor se você já estava lendo e viu as notícias sobre a Rússia, ou se primeiro você viu que estava falando da Rússia para passar a ler os textos com mais atenção.

RENATO: Então, foi isso mesmo, eu vi falando da Rússia, daí fui ler para ver o que estava dizendo, daí que eu vi que tinha várias notícias sobre a Rússia.

PESQ.: E você Leonardo, saberia explicar quando foi que você começou a ler o texto sobre a Copa do Mundo? Você já estava lendo ou você viu a palavra Copa e passou a ler?

LEONARDO: Então, dessa vez, igual da outra, eu disse que sou focado numa coisa só. Eu comecei a ler sobre a Copa do Mundo, daí continuei lendo e vi que tinha uma notícia sobre um assassinato e tal...

PESQ.: Entendi, mas você poderia dizer se já estava lendo antes de aparecer o texto sobre a Copa ou se foi quando você viu o termo Copa do Mundo, ou mesmo outros, tipo Brasil, nomes de jogadores, enfim, algo que te remetesse a Copa do Mundo?

LEONARDO: Então, vou te explicar, o que me chamou atenção nesse texto foi que eu já estava discutindo com o Flávio, no caminho para aula, sobre a Copa.

PESQ.: Mas foi quando você viu escrito **Copa** que você foi ler?

LEONARDO: Isso, quando eu vi escrito **Copa**, já me chamou a atenção, daí eu li.

FLÁVIO: Eu não, foi quando eu vi escrito **Kaká**. Porque na época de Copa, dessas coisas, antes de começar e depois, todo telejornal tem algum jogador se explicando, ou porque não foi convocado, ou porque foi convocado e gosta de se exhibir, sempre tem uma explicação.

PESQ.: Mas foi a partir do momento que você visualizou o nome do Kaká que você sentiu a necessidade de ler?

FLÁVIO: Na verdade, eu já estava prestando atenção nas legendas, só que na parte que estava escrito Copa, que estava escrito Kaká, eu prestei mais atenção.

PESQ.: E será que esses textos que vocês leram foram lidos do começo até o final? Estou querendo saber se vocês liam cada legenda desde o começo até o fim. Ou acontecia de começar a ler uma legenda e pular para outra, porque às vezes uma palavra chamava atenção?

FLÁVIO: As perguntas estão começando a ficar complicadas, em?!

PESQ.: Eu vou explicar melhor...

LEONARDO: Não, não, eu entendi. Olha, eu acho que a gente vai lendo as legendas conforme elas estão passando e pode acontecer de ler só um pedaço de uma e pular para outra.

FLÁVIO: Eu acho assim, a gente lê aquilo que interessa, se não estiver interessando, ou como você falou, se alguma coisa em outra legenda chamar atenção, a gente pula.

RENATO: *Eu também acho que a gente vai procurando aquilo que interessa, que chama atenção, as notícias mais interessantes. Ninguém é obrigado a ficar lendo o que não quer. A gente vai indo, lendo, dá uns pulos, e assim vai.*

Em primeiro lugar, é relevante notar que os estudantes, neste caso, no papel de espectadores-leitores, nem sempre conseguem realizar uma meta-análise dos procedimentos por eles adotados para ler, fato também observado por Arena (2011). No entanto, de outra parte, é facilmente verificável a sustentação de que a leitura dos textos móveis deve ser rápida, bem como que saltos e sacadas podem ocorrer (e eles ocorrem) durante o ato de leitura. Tais asseverações significam que os leitores não precisam ver todas as letras para reconhecer uma palavra inteira, nem que precisam ver todas as palavras para tomar decisão sobre o sentido da frase, algo importante também para a leitura na tela do computador. Nas palavras de Smith (1989), a coerência entre as “listas de ‘posição’ e ‘letra’ é inevitável, porque as características distintivas das letras também são características distintivas das palavras, mas isto não quer dizer que as letras devem ser identificadas a fim de que as palavras também o sejam” (SMITH, 1989, p.150).

São considerações que, segundo Arena (2011), podem causar perplexidade a muitos estudiosos da leitura, sobretudo, aos que defendem o método fônico, dentre os quais, fonoaudiólogos e dislexistas; contudo, são considerações que encontram eco no passado, num período em que homens:

[...] com suas idéias estonteantes ajudaram a mudar os rumos das práticas de leitura, como Carlos Magno, há dez séculos, ou como McLuhan, que na metade do século XX estilhaçou as análises empobrecedoras, porque conservadoras, sobre o impacto dos audiovisuais sobre o modo de compreender o mundo (ARENA, 2011, p.27).

Nesse sentido, podemos considerar que se de um olhar a uma linha de texto o leitor é capaz de identificar quatro ou cinco palavras, sobretudo se alinhadas numa sequencia significativa, para leitura de um texto móvel não são necessárias mais do que duas ou três fixações, pois são textos compostos por não mais do que 10 palavras.

Além disso, os textos apresentam poucos dispositivos paratextuais, o que facilita a leitura rápida. Segundo Arena (2011), para ler rápido as legendas, quando estas apresentam excesso de pontuação, os estudantes acabam por desobedecer a regras canônicas. Por sua vez, os saltos e sacadas, aqui vistos como atitudes de um bom leitor, eles nada mais são do que o movimento dos olhos em busca das informações solicitadas pelo cérebro.

Assim, ao se dirigir aos textos, com informações prévias em mente, condizentes com seu horizonte de interesses, o leitor coloca em ação atitude que Arena (2011) chama de inversão da direção clássica do processo de leitura, pois, se a atitude de um leitor de legendas for aquela de ver primeiro para atribuir sentido depois, dificilmente ele conseguirá acompanhar o filme, ou no caso da presente pesquisa, o telejornal; mas, se ao invés do procedimento tradicional, de ver antes para produzir sentido depois, ele “aprender a produzi-lo antes para confirmá-lo depois” (ARENA, 2011, p.28) suas possibilidades de realizar uma leitura significativa serão muito maiores. Isso quer dizer que para aprender a ler os textos em movimento, na velocidade com que irrompem e saem da tela, o leitor deve aprender a usar a previsão, em vez de, conforme explica Arena (2011), partir das palavras para atribuir sentido ao texto.

De modo semelhante ao realizado na primeira atividade de exibição do telejornal, em que identificamos juntamente aos estudantes os elementos presentes na tela de uma emissão de telejornal da *Record News*, numa perspectiva, ensinada aos participantes, de que é preciso conhecer os suportes e os esquemas de organização dos textos, pois são conhecimentos essenciais se desejamos ler com compreensão, abordamos as atitudes de leitura apresentadas pelos estudantes, com ênfase sobre a estratégia de previsão. Assim como demonstramos que o aprendizado sobre os esquemas de organização dos discursos é de fundamental importância para leitura com compreensão, mesmo porque ler não poderia se separar de compreender, demonstramos que os saltos e as sacadas, como aportes da previsão, são essenciais para leitura dos textos móveis com compreensão.

Grupo Focal 2

Realização 27/05/10

PESQ.: *Pessoal, vocês já disseram que durante a leitura dos textos em movimento, nem sempre eles foram e são lidos do começo até o final; que saltos pelo texto e entre os textos podem ocorrer ao longo da leitura, principalmente, se o texto que esteja sendo lido não desperte interesse ou em razão da visualização de uma informação que chame atenção no texto seguinte. Não é mesmo?*

EM CORO: *Sim.*

LEONARDO: *Olha, eu gostaria de deixar claro que eu tento ler todos os textos, todos do começo ao fim, só que se tem muitos textos, aí eu pulo.*

PESQ.: *Ok, nós vamos debater essa questão da quantidade de textos mais adiante, mas, antes disso, como eu estava falando, é importante que vocês saibam e aprendam que a leitura depende da previsão. E o que é previsão? De um modo geral, previsão corresponde à expectativa que temos em relação a todas as nossas ações. Nós não sairíamos de casa todos os dias para fazer o que quer que seja se não tivéssemos expectativas, previsões em relação a essas atividades. Nós prevemos a todo o momento em nossas vidas, mas isso não significa que saímos pela rua tentando adivinhar o que nos vai acontecer, apenas antecipamos o que faremos, temos expectativas em relação a isso. Vocês estão entendendo?*

EM CORO: *Sim.*

PESQ.: *Eu vou citar um exemplo de um autor que utilizo na pesquisa, inclusive para discutir com vocês sobre essas questões, que diz que a diferença entre um motorista aprendiz e um motorista experiente está no fato de que o experiente consegue prever, projetar o carro num futuro, enquanto o iniciante fica preso onde o carro está naquele momento, o que pode impedir ele de evitar, por exemplo, um acidente. O mesmo ocorre com leitores experientes e leitores iniciantes, o iniciante fica preso a cada uma das palavras, buscando o significado de cada uma delas, enquanto o experiente realiza uma leitura que flui, pois ele vai para o texto com ideias em mente, não se prende a cada uma das palavras, dá saltos, atribui sentido ao texto como um todo. Vocês estão me entendendo?*

EM CORO: *Sim.*

PESQ.: *Pois bem, a previsão não é adivinhação, nem uma aposta sobre o que pode acontecer, ela é a abertura de nossas mentes para o provável. Em relação à leitura, é fácil entender o que é previsão e colocá-la em prática, basta pensar que nunca olhamos para um texto sem qualquer expectativa sobre o que vamos ler. Por exemplo, quando estamos lendo um livro de literatura ou um*

simples texto que relata uma história, fazemos algumas perguntas, como: o que aconteceu com determinado personagem? Como ele resolverá determinado problema? Qual será o desfecho da história? Já no caso dos textos que estamos lendo, do telejornalismo news, eu cito como exemplo de previsão falas de vocês mesmo, quando o Leonardo disse que leu o texto da Copa do Mundo, porque estava interessado no assunto, ele já o havia discutido no caminho da escola com o Flávio; ou quando o Flávio disse que leu o texto quando viu escrito o nome do jogador Kaká, porque em época de eventos esportivos sempre tem algum atleta se explicando na televisão; ou seja, o Leonardo e o Flávio foram para os textos com expectativas em relação ao que leriam, com questões em mente sobre o assunto, pois, por se tratar de assunto que os interessam, eles já tinham conhecimento prévio, questionamentos e expectativas sobre novas informações. Em resumo, a previsão significa fazermos perguntas aos textos e a compreensão sermos capazes de responder a algumas dessas perguntas. Entenderam?

FLÁVIO: *Claro.*

LEONARDO: *Entendi, sim.*

RENATO: *Sim, sim.*

PESQ.: *E será possível ir para os textos em movimento com algumas perguntas previamente formuladas, com algo que nos auxilie a prever, a ler com compreensão? Mas vocês não precisam responder agora, vamos deixar essa questão para a próxima atividade, por hora, gostaria de saber o que leva vocês a tomar a decisão de ler os textos móveis?*

LEONARDO: *Foi mais no momento em que passava uma notícia que me interessava mais.*

PESQ.: *Uma notícia escrita?*

LEONARDO: *Isso mesmo.*

RENATO: *O meu também foi isso.*

LEONARDO: *Tanto no som, na imagem, como na legenda, na hora que chama mais atenção na imagem você olha na imagem e assim por diante.*

RENATO: *Por ser muita informação, você tem que escolher, porque não consegue captar tudo.*

FLÁVIO: *Por eu gostar de esporte, o que mais me interessou foi esse negócio do Brasil, essas coisas. Algumas que eles falaram eu não vi, do spray de pimenta eu achei um absurdo, também me interessou aquela sobre o Ladrão que se arrependeu. Como são notícias que não aconteceram na hora, que não ficam estampadas na página de um site, acaba sendo novidade.*

PESQ.: *Mas será que vocês saberiam me dizer em que momento vocês tomavam a decisão de ler os textos, em que momento vocês se dirigiam para eles?*

LEONARDO: *Foi como eu já falei, eu leio os textos quando a matéria que está sendo mostrada não me interessa.*

RENATO: *Pra mim é a mesma coisa.*

FLÁVIO: *Eu também, eu leio quando a matéria que está tendo a imagem não me chama atenção.*

A transcrição aborda dois tópicos de grande relevância para este trabalho, são eles: mobilização de estratégias de leitura, como a previsão, para o enfrentamento dos textos móveis, bem como a tomada de decisão para leitura desses textos. Sobre o primeiro tópico, falaremos adiante; já sobre o segundo, podemos dizer que a decisão de ler é tomada no momento em que a matéria em exibição (atinentes às imagens em movimento e ao som) não chama atenção do espectador-leitor. Ao primeiro desinteresse pelo tema da matéria, o texto móvel torna-se um ponto de fuga na tela. Temas relacionados à política e economia são os que menos interessam aos estudantes participantes deste estudo, sobretudo se desdobrados em problemas de corrupção. Os estudantes afirmam que estão cansados de ver e ouvir falar sempre a mesma coisa e nada mudar. Por isso, conforme os próprios, as matérias que mais chamam atenção são aquelas que tratam de assuntos inusitados. **Flávio**, sobre notícias da política nacional, comenta que: “*não é que não interessa, é porque por mais que a gente saiba, por mais que corram atrás, tudo vai acabar não dando em nada. Quem vai sair prejudicado somos nós, já esse negócio sobre o bom ladrão, sobre o índice de felicidade no Butão, acaba sendo algo inusitado, algo novo*”; sobre o mesmo aspecto, **Leonardo** afirma que: “*Esse negócio de corrupção a gente já sabe, já estamos até enjoados de ver, já sabe que não vai dar em nada. Então, as outras matérias, eu achei que foram mais exclusivas (sobre ladrão que devolveu objetos roubados e sobre a felicidade no Butão), mais interessante de ver. Já estou cansado de saber sobre corrupção*”.

Tomar decisões é uma atitude constante, conforme Smith (1989), durante o ato de leitura. Seja uma criança lutando para identificar uma letra ou um estudante universitário lutando para decifrar a complexidade de filosofia alemã, ler envolve sempre tomada de decisões. No caso da leitura em suporte audiovisual, como na tela do telejornalismo *news*, em que se miscigenam as três matrizes de linguagem, imagética, oral e escrita, o leitor deve tomar decisões não somente sobre incertezas que surgem ao

longo de sua leitura, sobre identificação de palavras e atribuição de sentido, mas, também, sobre a operação com as três linguagens.

Nesse sentido, na terceira atividade de exibição de telejornal, solicitamos aos estudantes que lessem utilizando o ensinamento apresentado na sessão anterior acerca da atitude de previsão. Os participantes foram orientados no sentido de que a leitura deve ser seletiva, para que seja rápida, contudo, ler rápido não significa ler descuidadamente. A leitura depende de informação não visual e de conhecimento prévio, bem como de um objetivo bem definido, que atua como guia. Para Smith (1989), o “leitor deve ser capaz de utilizar a informação não-visual para evitar ser invadido pela informação visual observada pelos olhos” (SMITH, 1989, p.103), aspecto fundamental para leitura no telejornalismo *news*. Na transcrição abaixo, é possível observar o debate encaminhado sobre a mobilização de previsão e seletividade para leitura de textos móveis:

Grupo Focal 3

Realização 01/06/10

PESQ.: *Na última atividade, fiz a seguinte pergunta para vocês: será possível ir para os textos em movimento com algumas perguntas previamente formuladas na cabeça, com algo que nos auxilie a prever, a ler com compreensão?*

EM CORO: *Sim.*

PESQ.: *E vocês foram para os textos, para leitura, com perguntas em mente, conforme solicitado no início da atividade? Foi possível realizar previsões, fazendo perguntas aos textos e buscando respostas neles? Foi difícil fazer isso?*

LEONARDO: *Difícil não foi. Mas acontece o seguinte, a gente não sabe sobre o que os textos vão tratar, então, é difícil pensar nas perguntas sem saber qual o assunto dos textos.*

RENATO: *Sim, fica mais fácil fazer as perguntas se a gente sabe sobre que notícias os textos vão falar.*

FLÁVIO: *Olha, comigo aconteceu o seguinte: a gente estava assistindo ao telejornal, daí falava de um atentado que aconteceu numa mesquita e que morreram 40 pessoas, só que nos textos também passou essa notícia, mas falava que tinha morrido só 30, daí fiquei na dúvida. Fiquei me perguntando qual estaria certo, daí continuei lendo tudo para ver se eles corrigiam o texto, ou se passavam alguma nova informação.*

ROBERT: *Sim, a gente fica em dúvida mesmo sobre qual está certo. Mas assim, é possível ler com algumas perguntas na cabeça, mas eu acho que a gente deveria saber sobre qual assunto vai ler, porque a pergunta que ficava na minha cabeça era: sobre o que será que os textos vão falar?*

PESQ.: *Entendi, e não surgiram questões ao longo da leitura? Não surgiram dúvidas, questões, expectativas ao longo da leitura, que não existiam antes de vocês irem para os textos em movimento?*

FLÁVIO: *Sim, como eu te disse, eu fiquei em dúvida sobre quem estava certo, a matéria ou o texto, porque cada um passou a informação de um jeito.*

PESQ.: *E será que isso significa que você leu com o objetivo de sanar essa dúvida?*

FLÁVIO: *Acho que sim, porque eu continuei lendo para saber qual a informação correta, eu tinha um objetivo, mas eles não resolveram, então já sei que vou ter que ir numa lan house, acessar a Internet, para pesquisar sobre a informação correta. Isso pode colocar em dúvida a credibilidade desse jornal.*

LEONARDO: *Então, para mim, é mais ou menos o seguinte: toda vez que a gente vem aqui, assistir o jornal e discutir, eu já penso, vou ficar informado sobre o que está acontecendo no mundo e no Brasil. Eu já começo a assistir e a ler pensando que vou ficar informado, e eu acho que isso é ler com um objetivo, com uma expectativa, igual você tinha falado, não é?*

PESQ.: *Com certeza. E não surgem novas questões, expectativas, ao longo de sua leitura?*

RENATO: *Surge, sim. Por exemplo, aparece uma notícia sobre um assunto, daí você lê, aí pode acontecer de você continuar lendo na expectativa que digam mais alguma coisa sobre aquele assunto, aconteceu isso comigo. Isso significa que surgiram novas expectativas, às vezes acontece até de você ter que ir pesquisar em outro lugar, como o Flávio disse.*

Com base no que já foi exposto, podemos afirmar que os estudantes leem, sim, os textos em movimento. São lidos no momento em que a matéria em exibição não lhes desperta o interesse e no intuito de apreender informações sobre o mundo e sobre o Brasil. São informações pontuais, concisas, fáceis de ler e de compreender, conforme discursam os próprios estudantes, e que, ocasionalmente, podem gerar necessidade de complementação ou aprofundamento em outras fontes. Além disso, podem gerar dúvidas em relação à precisão das informações transmitidas, fato bem observado, por um dos estudantes, quando do desencontro de informações entre matéria exibida e o texto na legenda.

A competência leitora, diante dos textos móveis do telejornalismo *news*, não se traduz na leitura indiscriminada de todas as legendas, mas numa leitura pautada em objetivos – mesmo que o objetivo seja o mais basilar, como informar-se sobre os acontecimentos recentes do Brasil e do mundo -, em que o cérebro, mesmo que lendo rápido, é parcimonioso, pois seletivo, faz uso máximo daquilo que já sabe e analisa “o mínimo de informação visual necessária para a verificação ou modificação do que já pode ser previsto quanto ao texto” (SMITH, 1989, p.102). Conforme Smith (1989), a seletividade, a previsão, assim como outras táticas de leitura fluente, são desenvolvidas ao longo do tempo, com a experiência de leitura.

Nesse sentido, num plano mais prático, ao longo das atividades de exibição de telejornal, devido, entre outras ações, aos debates e diálogos encaminhados após as sessões, os estudantes foram adquirindo experiência na leitura dos textos móveis, passaram não só a fazer comentários sobre as características dos textos, mas a criticar aspectos de sua apresentação:

Grupo Focal 3

Realização 01/06/10

PESQ.: *Pessoal, o que mais vocês podem dizer sobre a leitura dos textos em movimento da atividade de hoje? Notaram características sobre as quais ainda não falamos?*

LEONARDO: *Então, um negócio que me chamou atenção foi que mesmo no jornal regional, que a gente acabou de assistir, as legendas falam de assuntos mundiais ou do Brasil, sempre mais geral.*

FLÁVIO: *Sim, é verdade. Só que no jornal de esportes, as legendas são sobre notícias de esporte.*

ROBERT: *É mesmo, também reparei nisso.*

PESQ.: *E você, Renato, percebeu essa característica?*

RENATO: *Sim, eu reparei.*

PESQ.: *E vocês saberiam dizer se leram mais legendas nesta ou na outra atividade?*

RENATO: *Não, na outra eu li mais.*

PESQ.: *É mesmo, por quê?*

RENATO: *Porque estava repetindo muito.*

FLÁVIO: *Sim, eu percebi que na outra atividade as legendas estavam variando mais.*

RENATO: *Então, só que para mim, as da semana passada me atraíam mais.*

PESQ.: *E você Leonardo?*

LEONARDO: *Então, eu reparei que hoje as legendas estavam muito repetidas, tinha bastante repetição, por isso, acho que preferi as da semana passada, porque tinha mais assuntos variados. Porque, por exemplo, quando passou a notícia da enchente, que eu já tinha visto antes, daí eu fui pra legenda. Porque eu penso assim, essa notícia eu já vi, então vou prestar atenção nos textos embaixo, vai que eu vejo alguma informação nova.*

RENATO: *Uma coisa que eu não gosto da Record é que eles repetem muito as notícias, uma coisa que passaram num programa, eles repetem em outro, aí acaba ficando meio chato. E a notícia que eu achei muito legal, eles passaram só uma vez.*

PESQ.: *Mas em relação às legendas vocês acham que a variação é importante?*

RENATO: *Claro, não dá para ficar lendo a mesma coisa.*

LEONARDO: *Sim, a variação é muito importante, porque você começa a ler querendo se informar, daí quando são poucos os textos, você acaba se informando sobre pouca coisa.*

FLÁVIO: *Eu concordo, e tem outra, se os textos repetem você acaba ficando sem saber o que fazer, porque se a matéria não interessa e você já leu todas as legendas, sobra o que? Mudar de canal?*

ROBERT: *Olha, eu acho que os textos devem trazer várias informações, devem ser vários textos junto com as matérias.*

PESQ.: *E por que vocês acham que devem ser vários textos sobre variados assuntos?*

LEONARDO: *Porque a gente se informa por eles. Você quer muita ou pouca informação? Acho que todo mundo quer muita informação, eu pelo menos quero, todo mundo quer saber sobre as coisas que estão acontecendo. E tem mais, é um jeito de em pouco tempo a gente ficar sabendo sobre vários assuntos, o que é importante.*

FLÁVIO: *Sim, as legendas são uma forma de a gente se informar. É um jeito fácil e rápido de se informar, porque é bem resumido, só que se fica repetindo, a gente acaba perdendo a oportunidade de saber sobre mais acontecimentos.*

Ao longo das atividades os estudantes passam não só a ler e a desenvolver atitudes intelectuais para atribuição de sentido, mas a reconhecer e criticar aspectos sobre os esquemas de organização e apresentação dos textos móveis. Os espectadores-leitores reconhecem que mesmo no telejornal que apresenta apenas notícias do interior de São Paulo, *Record News Paulista*, as legendas tratam de assuntos mais gerais, do Brasil ou do mundo. Criticam a repetição das legendas, questionam, inclusive, a estratégia da emissora de reprisar matérias em diferentes programas. Nesse contexto, o fato que mais chama atenção é o reconhecimento dos textos em movimento como importante fonte de informações, pois, por se tratar de textos concisos e multitemáticos, possibilitam o conhecimento de vários assuntos de maneira fácil e em curto espaço de tempo. De tal reconhecimento, origina-se a crítica sobre a repetição dos textos, pois, ao não apresentar variado espectro de assuntos, o informativo frustra a expectativa dos estudantes, que se preparam para exibição, aportados na perspectiva ampla de se informarem.

Não há tempo a perder, as informações devem vir de todas as linguagens, sempre novas, sem repetição. Se no primeiro momento das atividades, alguns estudantes sequer reconheciam a presença dos textos móveis, ao desenrolar da experiência os textos se tornam referência para um conhecimento, rápido e fácil, sobre notícias recentes do Brasil e do mundo. Daí o fluxo empobrecido de informações incomodar, como se o telejornal não estivesse cumprindo com a tarefa a qual se propõe, notadamente, a transmissão de informações por meio das três linguagens, variadas e atualizadas. Diante desse quadro, o qual nos possibilitou atestar o reconhecimento da relevância dessa modalidade textual como fonte de informações, os estudantes foram questionados sobre sua presença no ambiente escolar:

Grupo Focal 4

Realização 07/06/10

PESQ.: *Depois de várias atividades que realizamos e dos vários debates e discussões que tivemos, vocês acham que o texto em movimento deveria estar presente na escola?*

FLÁVIO: *Eu acho assim, se o professor não está com vontade de dar aula, mas se o conteúdo que ele recebe é bom, ele pode levar a gente na sala de informática, mostrar uma videoconferência, mostrar um vídeo, um telejornal. Na escola têm muitos recursos, alguns até hoje nunca foram usados. Não estou dizendo que é para fazer isso todas as vezes, pode ser poucas, não é algo para uso*

diário. E eu acho que os textos em movimento entram aí, porque pode ser tanto no jornal, como no filme.

ROBERT: *Porque daí seria de interesse da escola, ou melhor, de interesse do aluno, de aprender.*

RENATO: *Só para você ter uma ideia, eu tive uma professora de Espanhol que passava filmes de uma forma que eu ficava boiando, porque ela colocava o filme falado em Espanhol e as legendas em Espanhol, mas não explicava nada sobre como a gente tinha que fazer, sobre como a gente tinha que ler. Não explicava nada antes de passar o filme.*

FLÁVIO: *O filme, o telejornal, a Internet, essas coisas diferentes, deveriam estar na escola mais por um lado didático, e não de lazer. Porque têm filmes, notícias, revistas que ajudam na parte do ensino, na parte didática, que a gente vê com um olhar de aprender algo.*

LEONARDO: *Eu acho que é muito necessário, sim. Aprender a lidar com esse telejornal, com tudo que aparece nele, faz com que a gente aprenda a lidar com a imagem, com o som e com o texto ao mesmo tempo. O bom seria se todos os alunos da sala aprendessem e não só nós. No começo das atividades, eu falava que era difícil para assistir e ler, hoje, eu sei que dá.*

RENATO: *Eu penso em outros detalhes também, porque ao mesmo tempo em que o professor estaria passando o telejornal ou o filme, ele estaria incentivando o aluno a ler.*

Os discursos atestam o reconhecimento dos estudantes acerca da importância do aprendizado da leitura dos textos móveis, e não só disso, mas do manejo das três linguagens do telejornalismo *news*. Os participantes reclamam a utilização de recursos audiovisuais, ou mesmo de outros materiais, revistas, por exemplo, como incremento didático relevante, desde que acompanhados de encaminhamento adequado. Os recursos tecnológicos seriam a porta de entrada dos textos em movimento em sala de aula, numa perspectiva em que o aprendizado se torna mais atrativo, assim como motivador de leitura. De outra parte, as ponderações dos estudantes provam que o desafio de trabalhar com o expediente midiático na escola, nem sempre esbarra na falta de equipamentos ou recursos, mas no desconhecimento dos docentes sobre a utilização.

A leitura de textos móveis, bem como a sintaxe do telejornalismo *news*, pode ser aprendida se oferecido aos jovens à possibilidade de experimentá-las, idealmente amparadas no reconhecimento de sua relevância social e, prioritariamente, no espaço da sala de aula. É muito importante ofertar a possibilidade de os aprendizes invadirem

espaços diferenciados de inscrição de textos, sejam eles já tradicionais ou não, para experimentarem e realizarem novas conexões de tempo, espaço e conhecimento no processo de leitura. Para Arena (2011), todas as táticas apresentadas pelo leitor de legendas, como os saltos dos olhos, as previsões, a seletividade, a fusão entre imagens, sons e texto verbal escrito, que aparecem em sua pesquisa, e também nesta, “são sinais inegáveis de que a leitura na tela pode desencadear outras tantas possibilidades de formação de leitores rápidos, flexíveis e arrojados do texto imóvel nos suportes fixos, como o papel” (ARENA, 2011, p.41).

Para concluir este item, poderíamos dizer mais sobre os avanços dos estudantes, sobre o reconhecimento da importância de ler os textos móveis, sobre o aprendizado pela experiência de trabalho com esses textos, entre outras tantas coisas, contudo, retornamos à Arena (2011), pois ele, com convicção, sintetiza a questão, amparado em dados de pesquisa empírica, como os aqui apresentados, ao afirmar que o trabalho com os textos em movimento possibilita a “oportunidade para a atividade acadêmica de promover um caminho de formação de leitor que considere a escrita como sistema gráfico, em relação simultânea com imagens e áudio” (ARENA, 2011, p.30).

7.3 A leitura de textos móveis como prática cultural

Tratar a leitura como prática cultural nos conduz, antes de qualquer coisa, a um deslocamento valorativo, de representação deste ato, conforme tradicionalmente concebido na escola, como objeto delimitado e com um fim em si mesmo, para um objeto historicamente constituído, fruto da cultura humana e de distinta relevância social. Para Cruvinel (2010), o distanciamento dessa perspectiva em que se dá o ensino de leitura, é um dos responsáveis pelo desencontro entre o processo de escolarização e a formação de leitores, pois a persistência do ensino do ler como ato mecânico, de simples

decodificação, ao invés de atividade de importância social, como prática de cultura, impede sua real objetivação nas relações sociais.

Nessa perspectiva, o ideal é que o ensino de leitura se estruture de modo a gerar entendimento e reconhecimento por parte dos alunos da relevância social e das situações de uso dessa prática, desde a educação infantil; porque, de outra forma, dificilmente os estudantes podem se apropriar, de fato, da leitura. Segundo Cruvinel (2010), se o objetivo escolar é a formação de leitores, e não somente o ensino do reconhecimento das letras, é necessário que desde o início da escolaridade os alunos sejam envolvidos em atividades didáticas dotadas de sentido, em que o ler seja tratado como prática cultural.

Tal atitude, de ensino e de aprendizado, é explicitada pela autora da seguinte maneira:

Ao leitor aprendiz torna-se imprescindível vivenciar atividades em torno do ato de ler como objeto de cultura, uma vez que, como aponta a teoria histórico-cultural, por de trás de todas as funções superiores e de suas relações se encontram as relações sociais, as relações humanas. Se as crianças não souberem por que devem ou estão lendo, o que buscar, qual a finalidade, o motivo e o resultado do ato de ler, cada vez mais suas chances de produzir leitura serão pequenas, tendo em vista que essa complexa atividade cultural será para elas uma tarefa mecanizada (CRUVINEL, 2010, p. 61).

A contundência das palavras de Cruvinel (2010) é valiosa e nos permite afirmar que o ensino de leitura deve ser orientado ao aprendizado da linguagem como um sistema de signos à espera de compreensão e não como um aglomerado de sinais à espera de vocalização. Dito de outra forma, o ensino deve se realizar não a partir de um sistema linguístico ou de uma língua entendidos como objetos estanques, imóveis ou amorfos, mas como organismos vivos, em movimento, plurivalentes e de natureza social. Para Yaguello (2004), isso se resumiria nos seguintes termos: “o signo dialético, dinâmico, vivo, opõe-se ao “sinal” inerte que advêm da análise da língua como sistema sincrônico abstrato” (YAGUELLO, 2004, p.15 – *grifos do autor*).

Ademais, como se viu nas situações de leitura que descrevemos em páginas anteriores, o que, obviamente, vale para a leitura de qualquer texto ou suporte, é a natureza dialógica e ideológica da linguagem, conforme postula o filósofo russo da

linguagem. Afinal, a interação verbal constitui o fundamento angular da língua. Daí a relevância que atribuímos ao que leem e ao que dizem sobre o que leem os estudantes participantes da pesquisa, pois defendemos que o ensino de leitura, para todos os níveis escolares, deve ser orientado para seu uso nas relações sociais, porque a interação leitor-autor, discurso oral discurso escrito sempre “responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.” (BAKHTIN, 2004, p.123).

Assim, a leitura, seja ela de textos móveis ou de qualquer outro gênero, é uma prática cultural, pois é fruto da cultura e da atividade humana. Ela é atividade-meio cujo trabalho se contrapõe à sua redução a algo em si mesmo, “ausente de ideologia, que nada responde, nada refuta, nada confirma e, portanto, não se constitui como processo dialógico, já que reduz o discurso escrito a um conjunto de letras, palavras e orações” (CRUVINEL, 2010, p.64).

É nesse sentido que a escola deve oportunizar atividades em que a linguagem, tratada em sua natureza dialógica, seja trabalhada como enunciação, que, conforme Bakhtin (2004), por mais completa e significativa que seja, qualquer enunciação é apenas uma fração de um encadeamento comunicativo ininterrupto, que se refere às diferentes esferas da vida, seja ela a cotidiana, a literatura, a política ou qualquer outra. A enunciação é a produção da língua pelos indivíduos ao passo que o enunciado é a unidade da comunicação discursiva. Diante disso, “ao lermos, não lemos letras, que formam sílabas, que formam palavras e essas que formam orações; lemos enunciados” (CRUVINEL, 2010, p.64).

Desse modo, as interações discursivas entre sujeitos, o diálogo, não se dá simplesmente por meio da troca de orações, tampouco de palavras, ou combinações, mas por meio do intercambio de enunciados. Assim, reafirmamos que o ensino de leitura não deve se estruturar sobre o reconhecimento de letras, palavras ou orações isoladas, mas sobre enunciados “concretos que se dirigem a alguém ou são suscitados por algo, e que, sendo assim, possuem algum objetivo na comunicação discursiva da cultura humana” (CRUVINEL, 2010, p.64).

Nesse sentido, Bakhtin (2003) explica que:

Todo enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo. Os próprios limites do enunciado são determinados pela alternância dos sujeitos do discurso.

Os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmo; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. Esses reflexos mútuos lhes determinam o caráter. Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta [...] Por isso, cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2003, p. 296 – *Grifos do autor*).

Ainda que seja suficiente a explicação, poderíamos citar outras passagens em que Bakhtin (2003) refere-se ao conceito de enunciado. Trata-se de uma discussão ampla, presente em grande parte de seus escritos, também nos de seus intérpretes, cada vez mais recorrentes no Brasil. A esse respeito, podemos dizer que conceitos como os de enunciado e enunciação apresentam maior projeção no conjunto de sua obra, pois frequentam um maior número de estudos e fóruns de debates; essa mesma apreciação também se aplica aos conceitos de gênero discursivo, polifonia e palavra. Por outro lado, conceitos como os de autoria, atividade, estilo e evento, conforme observa Brait (2005), apontam para lugares teóricos ainda pouco desbravados.

De todo modo, para o presente momento, interessa saber - tendo sempre em mente que os conceitos elaborados pelo filósofo russo foram desenvolvidos ao longo de sua obra, por isso é difícil apresentar definições fechadas ou acabadas de suas asserções -, que a enunciação possui uma natureza “constitutivamente social, histórica e que, por isso, liga-se a enunciações anteriores e a enunciações posteriores, produzindo e fazendo circular discursos” (BRAIT & MELO, 2005, p.68).

Assim, o enunciado e as marcas singulares de sua enunciação caracterizam, fundamentalmente, o processo interativo, o elemento verbal e o não verbal que “integram a situação e, ao mesmo tempo, fazem parte de um contexto maior histórico, tanto no que diz respeito a aspectos (enunciados, discursos, sujeitos, etc.) que antecedem esse enunciado específico quanto ao que ele projeta adiante” (BRAIT & MELO, 2005, p.67). Portanto, um enunciado se constitui a partir de enunciados antecedentes, isto é, um enunciado produzido por qualquer sujeito leva a palavra do outro. “Daí a natureza dialógica da linguagem sob uma perspectiva histórica e social, pois cada enunciação é produto da relação entre os indivíduos ao longo de seu

desenvolvimento cultural” (CRUVINEL, 2010, p.65). Todo enunciado possui um autor e um destinatário. “Esse destinatário tem várias faces, vários perfis, várias dimensões” (BRAIT & MELO, 2005, p.71). O destinatário pode ser um parceiro, um colega, um interlocutor direto com quem se estabelece comunicação diária na vida cotidiana; um autor de um livro, que sugere um título deste ou daquele jeito no intuito de qualificar os leitores de sua obra; ou ainda, um destinatário presumido, não necessariamente pelo autor, o qual se estabelece a partir da circulação do enunciado.

Diante do exposto, não parece difícil compreender que nenhum enunciado é produzido em local estéril, vazio ou para ser gratuito; todo autor espera uma resposta do ouvinte ou do leitor, o qual, por seu turno, como se pode perceber nos jovens com os quais trabalhamos, não é passivo. A passividade não se manifestou diante dos textos nem diante da TV; os estudantes apresentaram atitudes que contrariam autores e teorias (que forçosamente os apregoam tal passividade), pois, por não se furtarem ao debate, apresentaram substanciais respostas aos enunciados alheios. Apesar disso, ainda resiste na escola um engodo quando se “coloca o texto nas mãos da criança, mas não se a ensina a operar com enunciados, a atribuir sentido, a dialogar com o autor, a produzir respostas para tornar-se coenunciadora” (CRUVINEL, 2010, p.65).

Nesse contexto, é relevante lembrar que tornar-se coenunciador significa atribuir sentido ao texto, recriando-o a partir e por meio de seu próprio discurso. “Por meio dessa dinâmica, considerando sempre o outro, é que se constrói a experiência discursiva individual, aprendendo-se a falar, a ouvir, a escrever, a ler enunciados” (CRUVINEL, 2010, p.65). Enfim, esta é uma das chaves para apropriação da leitura, em situações reais de acontecimento, que permitem ao aprendiz reconhecer as atribuições socioculturais dessa prática e sua relevância para vida.

Resta falar que o atual contexto cultural faz os modelos comunicacionais e informacionais interessarem, sobremaneira, aos que se dedicam às questões educacionais e pedagógicas, pois afetam os processos sociais ao interligarem as sociedades e as culturas em rede, suscitando novos paradigmas linguísticos e de linguagem. Para esses paradigmas, ainda estão em criação modelos interpretativos e vocabulários apropriados. Essa mesma observação pode ser aplicada ao objeto desta tese, cuja essência híbrida – de mescla de linguagens – cria um leitor flexível, multifacetado, que lê textos em trânsito e estabelece conexões entre os diferentes módulos de informação e sentidos que atribui ao que lê. Este é um assunto ao qual retornaremos no próximo capítulo, em que debateremos, entre outros pontos, o fato de

que o leitor de hoje precisa estar mais bem preparado que o de outrora e em que demarcaremos os perfis de leitores de textos móveis.

Capítulo 8

8. Perfis de leitores de textos em movimento

No terceiro capítulo deste trabalho, esboçamos um panorama, de natureza histórica, acerca de algumas das teorias e autores que vigoraram no campo de estudos midiáticos no Brasil, desde a primeira metade do século XX até o período atual. O estabelecimento desse panorama, distante da exaustão, visa apresentar debates travados ao longo do referido período em torno das mobilizações geradas pelos meios de comunicação em relação à vida íntima e em sociedade, em que se pode constatar que as transformações tecnológicas ocorridas ao longo do século XX e no início do XXI, tão importantes para o debate sobre o desenvolvimento da mídia, atuaram e continuam a atuar como vetores decisivos na definição de mudanças históricas.

Além disso, conforme ressalta Sevckenko (2001), os desdobramentos históricos oriundos dos avanços tecnológicos têm se “tornado progressivamente mais acelerados, intensos e dramáticos” (SEVCENKO, 2001, p.59), a tal ponto de que assim “como as inovações tecnológicas alteram as estruturas econômica, social e política, mudam ao mesmo tempo a condição de vida das pessoas e as rotinas de seu cotidiano” (SEVCENKO, 2001, p.61).

Um exemplo exponencial nesse contexto são as redes sociais, que se dedicam, especialmente, ao retrato do cotidiano. Alicerçam-se na premissa básica de que a Internet é uma tribuna aberta à prática da escrita, sobretudo a escrita de si, que vem ganhando proporções jamais antes vistas, ainda que esta prática possua um passado longínquo, como é o caso da escrita de diários. Todavia, na atualidade, as redes sociais são instrumentos que viabilizam, ou até mesmo legitimam, a cultura de observação do outro e de exposição de si mesmo (SIBILIA, 2008).

Nessa passarela, o *Twitter* desfila como uma das mais recentes novidades. A plataforma, apesar de criada em 2006, ganhou destaque no Brasil a partir de 2010. Sua formatação recebe o enquadramento de *microblog*, porque as mensagens que permite postar, intituladas *tweets*, não podem ultrapassar os 140 caracteres. A utilização desse instrumento, e não só dele, mas das demais redes sociais e de relacionamento, nos termos de Sibilía (2008), “seriam estratégias que os sujeitos contemporâneos colocam

em ação para responder a essas novas demandas sócio-culturais, balizando outras formas de ser e estar no mundo” (SIBILIA, 2008, p.23).

Para uma pesquisa interessada em arranjos das linguagens na era das tecnologias móveis, como é o caso desta, plataformas como a do *Twitter* chamam a atenção pela forma que o escrito assume em seu esquadro e pela potência do suporte em fazer circular as mensagens nele inscritas. Essas são duas faces de uma mesma moeda, fundamentais para compreensão da plataforma, assim como para compreensão dos movimentos da linguagem no mundo atual (ou mesmo para o debate sobre leitura e escrita). Afinal, não podemos nos esquecer, uma vez que defendemos tais premissas, que as materialidades que servem de suporte aos textos não só lhes impõem regras de formatação e apresentação, mas interferem em sua circulação e nos sentidos que lhes atribuem os leitores.

Assim, indivíduos desavisados, que não conhecem as regras do suporte, mesmo sendo eles internautas experientes, para o caso dos suportes digitais, que publicam seus desvarios, por exemplo, no *Twitter*, não raramente surpreendem-se com a repercussão e circulação de suas mensagens. Um caso emblemático ocorreu com um apresentador de TV brasileiro, o qual, curiosamente, ostenta o título de pessoa mais influente do mundo no *Twitter*, ao publicar uma mensagem sobre mulher e estupro. Não vem ao caso julgar ou censurar a atitude do humorista, o fato é que ele foi alvo de incontáveis críticas, assim como de inquérito do Ministério Público de São Paulo. A repercussão ganhou páginas de jornais e revistas de todo o país, bem como matérias em telejornais. O apresentador disse que por se tratar de uma mensagem escrita, as pessoas não compreenderam seu teor cômico. Teria o feitiço virado contra o feiticeiro? Ou seria, realmente, um problema de ordem discursiva, já que as mensagens publicadas nas redes sociais possuem esse caráter de linguagem oral, que pode gerar confusão entre os leitores?

O fato é que as tecnologias do mundo digital, como diria Santaella (2007), são sorradeiras. Ingênuos 140 caracteres podem gerar problemas e mal entendidos. Além disso, as tecnologias digitais, sobretudo as móveis, agem de tal forma que enquanto os arautos e inquisidores da cibercultura se enfrentam, independente das esferas e dos locais de enfrentamento, eles sequer se dão conta que as suas relações, coletivas ou privadas, são cada vez mais dependentes desses aparatos. Quantos deles ainda resistem ao uso do celular ou do e-mail?

Diante desse cenário, interessados no debate sobre novos espaços de inscrição de textos, bem como nas formas assumidas pela escrita nesses novos suportes e a relação dessas formas com a compreensão leitora, o presente capítulo visa a cumprir duas tarefas: discutir as estratégias mobilizadas para atribuição de sentido ao escrito na tela da televisão e traçar perfis de leitores dos textos em movimento, com base no modo como lidam com as informações na tela.

8.1 Ler é compreender

O presente trabalho sustenta, mesmo sabendo que não existe nada de novo nessa afirmação, pelo menos não aparentemente, que ler é compreender. Segundo Foucambert (1994), essa fórmula é consensual, embora situe seus defensores em polos nem sempre próximos, por exemplo, existem aqueles que preconizam que é preciso aprender a compreender e os que defendem que é preciso antes aprender a ler. Sem alongar a discussão, Foucambert (1994) cita um psicólogo, especialista em leitura, de nome Jesus Alegria, que propõe que ler é extrair o significado de um texto; Foucambert (1994) discorda, pois acredita que ler não é uma questão de extrair o significado de um texto, mas de atribuir sentido a ele. A justificativa seria o fato de que o sentido de um texto não está posto de antemão em suas linhas, para que o leitor simplesmente o extraia, sequer é algo que o autor embute ao escrito ou impõe ao leitor; diferente disso, o sentido é o resultado “de uma singular colaboração entre o autor e o leitor, na qual o primeiro antecipa a atuação do segundo e dissemina indícios que precisam ser interpretados para adquirir sentido” (FOUCAMBERT, 1994, p.96).

A presente pesquisa alinha-se ao pensamento de Foucambert (1994), já que acredita que a premissa ‘extrair significado’ ao invés de ‘atribuir significado’ suscita “um grande risco de se limitar a provar, a título de compreensão, que se reconhece a palavra porque se é capaz de pronunciar-la” (FOUCAMBERT, 1994, p.96). Afinal, o ato de identificar e o de compreender não são dois momentos sucessivos da leitura, pois se ler é compreender, somente há identificação em razão da compreensão.

A fórmula *ler é compreender* não é recente, sabemos disso, ela é defendida há mais de um século; contudo, não é demasiado frisar que “ler é compreender não pela identificação de elementos simples e fazendo deles uma soma que lhes revelaria o significado, mas sim sem dissociar os elementos do conjunto” (FOUCAMBERT, 1994, p.96). O significado de um texto não se encontra jamais apartado ou isolado do contexto em que o leitor o recebe, muito menos do contexto de leituras e vivências do leitor.

Outro aspecto importante e que concorre nesse processo é a influência das materialidades que apresentam os textos à leitura. Nesse ponto, alinhamo-nos ao pensamento de McKenzie (2005), para o qual as materialidades e as formas assumidas pelos textos em seus respectivos suportes influenciam na atribuição de sentido. Todavia, aqui cabe a ressalva de que não é a forma do livro, do jornal, ou da revista que define o sentido do escrito em suas páginas; do mesmo modo, não é a mídia, nem o telejornal, nem mesmo a emissora de TV que definem o sentido do que é apresentado em seu esquadro luminoso. Tampouco são essas instâncias que determinam o que deve ser lido e o que não deve. Tais decisões são de responsabilidade do leitor; encarregado pela decisão de ler ou de não ler, ele também é responsável pelo sentido atribuído ao que assiste e ao que lê. São caminhos cujas rotas o indivíduo decide e sobre as quais não se pode exigir consenso em um grupo. Portanto, compreensão leitora, para esta pesquisa, não é outra coisa se não atribuir sentido ao escrito.

8.2 O leitor de hoje precisa estar mais bem preparado que o de antigamente

Ao percorrer a trajetória histórica do leitor ocidental, sem grandes dificuldades, verificamos a existência de uma grande quantidade de perfis de leitores e modos de leitura, desde a Antiguidade Clássica até os dias atuais. São perfis ou tipos de leitores que se sucederam, coexistiram ou se fundiram com o passar dos tempos, nascidos em razão de circunstâncias culturais, políticas, sociais, econômicas, técnicas e tecnológicas. Ao viajar pelas linhas que recontam essa trajetória, é possível observar que a história da

leitura não é um ramo da historiografia que se limita ao retrato de como liam os homens de outrora; ela se ocupa não só dos modos de ler, mas das transformações sofridas pelos textos, pela escrita, pelos suportes, pelos espaços de leitura e pelos próprios leitores ao longo dos tempos.

A bibliografia existente, em língua portuguesa, e o campo de estudos são relativamente amplos, muito poderia ser dito a respeito, contudo, no presente item, nos limitaremos a um objetivo muito específico, sem maiores pretensões, que é o de demonstrar que o leitor da atualidade precisa estar mais bem preparado que o de antigamente, porque vive num contexto marcado pela profusão de textos e suportes, não somente aqueles que perduram há alguns séculos, como o livro impresso, mas, também, os peculiares ao nosso tempo, como a televisão e o computador. Para discutir a questão, devido sua especificidade, contaremos com o auxílio de Santaella (2004), embora os estudos mais substanciais nesse terreno se reputeem ao historiador francês Chartier (1999; 2003; 2005).

O código escrito e o modo como é apresentado em seus suportes sofreram significativas mudanças ao longo da história. Nos termos de Santaella (2004), o contexto semiótico da escrita modificou-se, miscigenando-se a outros processos sógnicos, por isso, perfis ou tipos de leitores podem ser localizados, tendo em vista que essas transformações, e não somente elas, criaram demandas em relação à preparação dos leitores para o enfrentamento desses novos paradigmas ou objetos de leitura. Nesse contexto, o primeiro perfil de leitor proposto pela autora é aquele que nasceu no período pré-industrial, leitor do livro impresso, cuja preparação se aportou nos suportes fixos; já o segundo perfil diz respeito ao leitor que nasceu no mundo que começava a ganhar movimento, aceleração, dinamismo, no mundo que se tornava híbrido, de misturas sógnicas, prole da Revolução Industrial, dos grandes centros urbanos, das multidões, nasceu “com a explosão do jornal e com o universo reprodutivo da fotografia e do cinema” (SANTAELLA, 2004, p.19). Este leitor precisava estar mais bem preparado do que o primeiro, afinal seus enfrentamentos lhe exigiam um novo ritmo de atenção. Por sua vez, o terceiro perfil de leitor refere-se à era da eletrônica, ao universo da virtualidade, da cibercultura. Sua preparação, mais complexa, demanda conhecimento sobre a Internet e suportes imóveis de textos, bem como arrojado para o enfrentamento desses novos meios.

Desse modo, em termos de suportes, o primeiro perfil de leitor costumava ter diante de si objetos e signos duráveis, localizáveis e imóveis, essencialmente, o livro

impresso. Seus suportes eram o papel e o tecido, seus ambientes a sala de casa, o quarto ou a sala de aula; seus materiais estavam sempre à altura das mãos e do olhar, uma vez que estavam “localizados no espaço e duram no tempo, esses signos podem ser contínua e repetidamente revisitados” (SANTAELLA, 2004, p.24). Sua preparação era mais relaxada, pois era menos acossado pela efemeridade dos suportes móveis e do universo virtual. Sua trajetória pelo código escrito permitia “idas e vindas, retornos, re-significações” (SANTAELLA, 2004, p.24).

Enquanto isso, o segundo tipo de leitor, que possuía a cidade como cenário, vivia o desenvolvimento dos meios de reprodução e a explosão de signos pelos ambientes em que trafegava. Numa atmosfera de profusão, como afirma Santaella (2004), de sinais e mensagens, sua preparação exigia ajustamento aos novos ritmos de atenção, sobretudo para as “distrações fugazes e sensações evanescentes cuja percepção se tornou uma atividade instável, de intensidades desiguais” (SANTAELLA, 2004, p.29).

Por sua vez, o terceiro tipo de leitor, da era da eletrônica e da informática, tem na multimídia e na hipermídia o suporte e a linguagem de suas leituras, conforme definição de Santaella (2004). E não se trata apenas da tela do computador, outras telas também lhe servem como espaço de leitura, como as da TV, do celular, do cinema e, mais recentemente, dos *tablets*. As informações, para ele, estão disponíveis ao mais simples dos toques: no botão do *mouse*, do teclado ou do controle remoto. Diferente do primeiro tipo de leitor, que manipulava, ou ainda manipula, um objeto durável, em que o texto se inscreve estático, o leitor do mundo atual precisa estar preparado para enfrentar telas que o separam dos textos, já que sua relação com o suporte é, quase sempre, mediada por outros instrumentos, como: teclado, *mouse*, controle remoto, ou mesmo uma tela sensível ao toque.

Diante dos pontos luminosos das telas, esse leitor do século XXI, por um lado, nem sempre segue o decurso natural de um texto, não toca o dedo na língua para virar páginas, não manuseia dicionários. Poucas vezes percorre as estantes de uma biblioteca, mas está sempre de prontidão, porque suas leituras, muitas vezes, dependem de conexão “entre nós e nexos, num roteiro multilinear, multissequencial e labiríntico que ele próprio ajudou a construir ao interagir com os nós entre palavras, imagens, documentação” (SANTAELLA, 2004, p.32). As janelas por ele abertas, enredam uma nova conduta de leitura, num novo modo de operar o pensamento. Seja na escola, em

casa, ou na *lan-house*, esse novo leitor invade o mundo digital para conhecer sua lógica e sua extensão.

Embora exista uma sequencialidade cronológica no aparecimento de cada um desses perfis ou tipos de leitores, o surgimento de um não anulou o antecessor, a própria história da leitura e de seus suportes revela que o aparecimento de uma nova materialidade não extingue, necessariamente, a já existente. Os suportes coexistem, se fundem, criam novas demandas, os leitores se adaptam, as formas e as práticas de leitura se renovam. É importante notar que “não parece haver nada mais cumulativo do que as conquistas da cultura humana” (SANTAELLA, 2004, p.19). É nessa perspectiva que propomos que o leitor da atualidade deve estar mais bem preparado que o de outrora, quando a leitura era prática restrita e de foro íntimo.

O manejo de novos aparatos tecnológicos revela novas formas de sensibilidade e pensamento, assim como os novos espaços da escrita revelam novas formas de entrada nos textos e implicam novos e diferentes modos de condução da leitura. Com o mundo digital, chegaram desafios que exigem do leitor aprender a transitar entre linguagens distintas, nem sempre duráveis, voláteis e híbridas. Cada suporte, cada linguagem, cada forma de apresentação do escrito, para falar como Santaella (2004), esteve preparando a sensibilidade perceptiva humana para o surgimento de novos suportes, linguagens, formas de apresentação da escrita e condutas de leitura.

Segundo Arena (2009), estamos diante de um novo período, que funde “impressos, impressões, hipóteses e teses, e um velho leitor de condutas lineares, extensivas, exaustivas com um novo leitor de condutas de alta conexão, seletivas, *escaneadas*, velozes e decididas” (ARENA, 2009, p.10). Nesse contexto, nas próximas linhas, apresentaremos os perfis de leitores de textos móveis.

8.3 Perfis de leitores de textos em movimento

Os perfis ou tipos de leitores que propomos neste item correspondem ao modo como o espectador-leitor lida com as informações expostas na tela, em especial, com o código escrito. Os perfis não possuem contornos rígidos, nem demarcam estágios evolutivos, como são os de leitores da tela do computador, por isso interseções entre os perfis são comuns, já que leitores classificados como de determinado tipo podem apresentar atitudes características de outro. Nesse sentido, nos empenharemos na tarefa de circunstanciar as atitudes apresentadas, de cada um dos tipos de leitores, de atribuição de sentido às informações lidas na tela, com foco sobre o modo como lidam e o que fazem com essas informações.

8.3.1 Espectador-leitor indiciário

Embora este trabalho defenda que ler é compreender, cabe frisar que compreensão não é algo que possa ser mensurado, aferido ou medido. Não é uma quantidade de determinada matéria, porque “não possui dimensão ou peso, não é incremental” (SMITH, 1989, p.72). Compreensão “não é o oposto de incerteza ou mesmo de ignorância, e, portanto, não é quantificável como a acumulação de um número de fatos ou itens de informação” (SMITH, 1989, p.72). Diferente disso, ela é a possibilidade que cada um de nós, homens e mulheres, adultos ou crianças, temos de relacionar aquilo que estamos lendo, ou somente observando, com o mundo que nos cerca e com o “conhecimento, intenções e expectativas que já possuímos em nossas cabeças” (SMITH, 1989, p.72).

Assim, o espectador-leitor participante desta pesquisa classificado como indiciário foi **Flávio**. Sua classificação teve por embasamento as declarações feitas ao longo das atividades de exibição de telejornal, em especial, as relacionadas à tomada de decisões, ações e compreensão do fluxo de informações do informativo *news*. Ele é

espectador-leitor indiciário porque lê o registro verbal em movimento como um índice para novas leituras em outras fontes. O texto móvel para ele é porta de entrada para novos ambientes e percursos de leitura e de pesquisa, por isso sua ação não se completa na leitura imediata diante da tela da TV. Em seus pronunciamentos sobre os assuntos lidos, o leitor indiciário questiona a autenticidade dos fatos narrados e escritos, bem como declara a importância de confrontar dados de diferentes meios de informação.

Em atividade de grupo focal, **Flávio** questionou a incompatibilidade sobre o número de mortos em atentado ocorrido numa mesquita na Ásia, apresentado pelo telejornal, em que o texto em movimento registrava o número de 30 e a locução da matéria 40. O diálogo entre pesquisador e estudante sobre o fato se delineou da seguinte maneira:

Grupo Focal 3

Realização 01/06/10

PESQ.: *Flávio, agora pouco você disse que percebeu que a matéria e o texto em movimento apresentaram dados distintos sobre um mesmo acontecimento, não foi? Você disse que a matéria dizia que morreram 40 pessoas no atentado, mas os textos diziam que morreram 30. Foi isso?*

FLÁVIO: *Foi isso mesmo. Cada um dizia uma coisa diferente, daí eu continuei lendo todos os textos para ver se diziam mais alguma coisa, ou até se corrigiam, mas não fizeram nada.*

PESQ.: *Sim, aí você disse que teria que ir à lan house para pesquisar sobre o assunto para confirmar os dados, não é isso?*

FLÁVIO: *É isso mesmo, porque eu não posso ficar em dúvida sobre o assunto, a gente assiste ao telejornal para resolver nossas dúvidas, não para ficarmos com mais. Mas assim, isso acaba sendo algo importante, porque você pode se aprofundar no assunto, você acaba vendo informações novas.*

Como se vê, o leitor indiciário, como que em estado de alerta, percebe pequenos detalhes e questiona a autenticidade das informações que lê, escuta e vê.

Atento, ele realiza essas operações, que são complexas, com rapidez, agilidade e de forma fulminante. São realizadas dessa forma, porque ele passou por um processo de aprendizado. Assim, quando se encontra no interior de um denso bosque de informações, como o do telejornalismo *news*, caso o mapa que possui em sua cabeça não o conduza pela rota que elimine suas dúvidas, ele busca caminhos alternativos em outras fontes, tenta se livrar das ciladas de falsas clareiras, não teme experimentações em outros campos.

Sobre esse aspecto, **Flávio** fez algumas afirmações, o trecho abaixo é elucidativo:

Grupo Focal 3

Realização 01/06/10

PESQ.: *Você busca informações complementares na Internet somente quando fica em dúvida sobre determinado aspecto? Ou acontece de você pesquisar para aprofundar sobre o assunto, buscar outros pontos de vista, mesmo que não tenha ficado nenhuma dúvida?*

FLÁVIO: *Não, eu pesquiso sim. Mesmo que eu não tenha ficado com nenhuma dúvida, eu acabo buscando mais informações na Internet, ou até em jornais e revistas. Porque as legendas apresentam as notícias de maneira muito resumida, é apenas um aviso sobre algo que aconteceu. As matérias explicam mais, mas o texto não, ele é bem resumido, por isso que é importante aprofundar sobre os assuntos em outros lugares. E tem essa questão do ponto de vista também, porque a gente sabe que cada um que escreve sobre um assunto acaba colocando o ponto de vista dele, ele conta a versão que é dele, por isso é bom ler sobre o mesmo assunto em diferentes lugares, para ver as diferentes formas como estão falando sobre o acontecimento.*

PESQ.: *Mas eu não vi você anotar nada, por exemplo, os assuntos que estavam passando, ou algo do tipo para poder pesquisar depois. Como você faz?*

FLÁVIO: *Então, eu guardo tudo de cabeça mesmo. Depois quando eu entro na Internet, eu lembro e vou pesquisando.*

É possível observar que os caminhos de leitura do espectador-leitor indiciário não se encerram nos textos em movimento, ao contrário, eles se abrem neles. O percurso se inicia pela leitura na tela da TV, para, a partir daí, novas rotas serem estabelecidas. Sua memória é como um caderno de notas, que ele folheia ali, quando diante da televisão, e, também, quando diante de outros suportes, para sanar dúvidas remanescentes. As palavras de ordem do leitor indiciário são: *Será que é isso mesmo? Preciso buscar mais informações a respeito.* Ele reconhece em pequenas informações pistas para a descoberta de mananciais de realidades mais amplas. Os indícios são assumidos como elementos que podem revelar informações tanto mais gerais quanto mais específicas sobre os fatos.

Por fim, explicações de Santaella (2004), sobre a conduta do leitor imersivo, aquele dos signos evanescentes, das telas do mundo atual, podem ser aplicadas a conduta do leitor indiciário:

Para ele, os *links* da hipermídia não são pegadas de animais inofensivos, mas índices remissivos. Ele lê as pistas dos hiperdocumentos, seguindo seus *links* para estabelecer entre eles uma ligação plausível. Seguir indícios é a sua bússola plausível (SANTAELLA, 2004, p.111).

8.3.2 Espectador-leitor generalista

Se as palavras de ordem do leitor indiciário apontam para busca de certificação e aprofundamento das informações que ele lê na tela, por outro lado, as do leitor generalista apontam para natureza movente e de certa forma voraz da constituição de seu perfil. Isto porque, para realizar operações diante do informativo de TV ou mesmo de outras fontes, o generalista ampara-se em premissa tão difundida no período atual, como veremos em seus discursos, de que é preciso estar sempre bem informado, saber sobre o que acontece no mundo e nos locais que o circundam, independente do nível de aprofundamento das informações.

Neste trabalho, dois espectadores-leitores foram classificados como

generalistas: **Leonardo** e **Robert**. O primeiro, em atividade de grupo focal, em que foi questionado sobre o problema da repetição dos textos móveis, fez comentário contundente para que seu perfil fosse circunstanciado como generalista:

Grupo Focal 3

Realização 01/06/10

PESQ.: *E por que vocês acham que devem ser vários textos sobre variados assuntos (os textos móveis do telejornal news)?*

LEONARDO: *Porque a gente se informa por eles. Você quer muita ou pouca informação? Acho que todo mundo quer muita, eu pelo menos quero, todo mundo quer saber sobre as coisas que estão acontecendo. E tem mais, é um jeito de em pouco tempo a gente ficar sabendo sobre vários assuntos, o que é importante.*

Vemos, mesmo que por um recorte limitado, que o leitor generalista parte da hipótese de que a vida no mundo atual exige que os homens estejam constantemente bem informados, num processo que deve ser contínuo, já que os acontecimentos não cessam jamais. A fluidez e volatilidade das informações na atualidade, para ele, não o permitem mergulhos mais profundos nas causas e desdobramentos dos acontecimentos, por isso, suas necessidades se sustentam em informações mais gerais. Abaixo, um pouco mais sobre sua conduta:

Grupo Focal 3

Realização 01/06/10

PESQ.: *Leonardo, você disse que as pessoas precisam estar bem informadas, que precisam buscar muita informação, mas será que isso não impede que elas se aprofundem nessas informações, que obtenham apenas um conhecimento mais geral?*

LEONARDO: *Sim, pode acontecer isso, mas será que isso é ruim? Porque, quando a pessoa quiser, quando for um assunto de muito interesse dela, ela pode se aprofundar. Mas não dá para fazer isso com tudo, e você não pode ficar limitado a algumas coisas. Tem que tentar saber sobre tudo, sobre o que está acontecendo lá fora e sobre o que está acontecendo aqui, no Brasil, aqui em Assis. Aí fica difícil aprofundar em tudo.*

PESQ.: *Portanto, não seria um grande problema não se aprofundar?*

LEONARDO: *Não, não. É melhor não se aprofundar, mas estar sabendo sobre bastante coisa, a gente nunca sabe quando vai precisar de alguma informação.*

Já o segundo estudante, **Robert**, foi classificado como generalista porque em diversas circunstâncias afirmou buscar informações sobre acontecimentos do mundo ou de sua região de forma menos exploratória e mais superficial. Segundo o estudante, raramente ele busca aprofundamento em outras fontes. Sua conduta se baseia na perspectiva de que as informações oferecidas pelos veículos midiáticos – informativos de televisão, jornais impressos, revistas e Internet – são suficientes para o preenchimento de suas necessidades ou expectativas. Para o estudante, buscar mais esclarecimentos, aprofundamento ou confrontar informações de diferentes meios pode ser perda de tempo:

Grupo Focal 3

Realização 01/06/10

PESQ.: *E você Robert, o que tem a dizer sobre buscar mais esclarecimentos sobre alguma notícia ou assunto em outras fontes, por exemplo, na Internet?*

ROBERT: *Como eu já falei, eu gosto de estar bem informado. Mas não fico procurando mais informações sobre uma notícia ou alguma coisa que aconteceu. Assim, se eu estou assistindo um filme, aí ele acaba, daí começa o jornal, eu assisto. Mas depois disso, eu não vou para Internet buscar mais informações sobre o que eu assisti no jornal, acho que não precisa. Se eu entrar na Internet, vai ser para ver outras coisas, prefiro não gastar o tempo procurando as notícias.*

Vemos que o leitor generalista persiste na importância de um conhecimento extenso sobre o que ocorre no mundo e ao seu redor, isto é, num conhecimento de um escopo amplo de informações e acontecimentos, ainda que superficiais. Eventualmente, ele pode se mascarar de leitor indiciário em busca de aprofundamento sobre determinados assuntos, suas palavras são esclarecedoras a esse respeito:

Grupo Focal 3

Realização 01/06/10

PESQ.: *Mas em nenhum momento ou ocasião você busca mais informações em outro meio, mesmo que só para se aprofundar um pouco mais?*

ROBERT: *Sim, se for sobre uma notícia polêmica, eu busco sim. Se eu vejo alguma coisa que é bem polêmica, alguma coisa que mexeu mesmo com todo mundo, eu busco saber mais na Internet.*

Em transcrição acima, o estudante **Leonardo**, de forma análoga, disse que é possível buscar aprofundamento em outras fontes, contudo, a rapidez, a quantidade e a volatilidade das informações no mundo atual, na perspectiva deles, exigem uma atitude muito mais horizontal do que vertical em relação ao que leem, assistem ou escutam. Portanto, embora em alguns momentos possam se trajar de outros perfis de espectadores-leitores, não abrem mão de suas palavras de ordem: *É preciso estar bem informado sempre, mesmo que de forma pouco aprofundada.*

Nesse sentido, é instigante notar como as margens movediças dos textos do telejornalismo *news* bem representam o advento desse perfil de leitor, que é urbano, em constante movimento, que esbarra em signos escritos ou imagéticos a todo o momento, sempre desejoso de novas informações sobre o mundo e sobre o local em que vive. É o leitor que, como dito em páginas acima, diz ajustar-se aos ritmos de atenção demandados pelos novos meios de circulação da informação. Não responsabiliza os meios ou os modelos de comunicação pela velocidade e imensa

quantidade de dados com os quais é defrontado diariamente, ao contrário, ele cria estratégias para esse enfrentamento.

Nos espaços exíguos pelos quais circula, seja no trânsito caótico, nas calçadas tumultuosas ou nos pontos luminosos dos monitores de TV, computador ou celular, ele caça brechas para perseguir seus objetivos, para manter-se no fluxo de sua trajetória. Sujeito apressado, ele aprendeu a lidar com as informações rápidas e imediatas dos jornais, telejornais e portais da *web*; aprendeu a lidar com a efemeridade do instante, sem se furtar ao encontro com as linguagens híbridas, miscigenadas, contaminadas pela convergência do universo midiático. A leitura de textos em movimento, para ele, é atividade de intensidades de atenção desiguais, que oscila entre um fluxo mais superficial, contínuo, e saídas vicinais para busca de maiores detalhes.

É, enfim, um leitor que diante das notícias e textos rápidos, concisos e multitemáticos, cria novas formas de operar o pensamento, até mesmo seu “organismo mudou de marcha, sincronizando-se à aceleração do mundo” (SANTAELLA, 2004, p.30), tudo para, segundo ele, enfrentar, sem prejuízos, o excesso de informações do mundo atual.

8.3.3 Espectador-leitor fugaz

Como primeiro apontamento, cabe dizer que o termo fugaz é simplesmente uma tentativa de nomear ações do estudante em relação ao modo como ele lida com as informações dos textos móveis. Fugaz não é uma qualificação relacionada à sua forma de leitura, porque o termo pode transmitir a falsa impressão de que ele é um leitor menos competente ou atento em comparação aos anteriores. Ao contrário, quantitativamente, ele era o principal leitor em suporte impresso, como livros e revistas, bem como o que melhor maneja o computador, inclusive se apresentou ao pesquisador, em tom de brincadeira, como aprendiz de *hacker*.

De fato, o estudante possui um amplo conhecimento sobre tecnologia, tendo já desenvolvido alguns aplicativos computacionais, conforme relatado durante as

entrevistas e grupo focal. **Renato**, o leitor classificado nesses termos, disse que costuma ler revistas, trechos de livros e textos eletrônicos, tanto sobre o universo da informática como da música eletrônica. Sua pretensão para o futuro é a de tornar-se técnico em computação e DJ, inclusive, afirmou realizar diferentes leituras sobre esses assuntos.

Suas palavras de ordem são: *“Eu gosto de ler tudo o que fala sobre informática, Internet, jogos e tecnologia em geral. Também gosto de ler sobre coisas relacionadas à música eletrônica e ao trabalho de DJ’s famosos. Eu pesquiso bastante sobre isso”*. E ainda: *“Eu pesquiso mais na Internet mesmo, porque é lá que as coisas são mais atualizadas, mas eu também leio revistas, jornais, até partes de livros, mas livro é mais difícil, só quando alguém me empresta, porque livro de informática é muito caro”*.

Nesse sentido, é importante dizer que os perfis não demarcam a familiaridade que os leitores possuem com o ambiente de apresentação dos textos em movimento, pois não se referem a níveis de intimidade com o suporte. Os perfis são sinalizações sobre as práticas de manejo das informações lidas no vídeo. O fato é que não é simples lidar com uma textualidade que se encontra desvinculada de uma materialidade tradicional, particular, como, por exemplo, um livro, que estabelece uma ordem para os discursos e uma autoridade para os textos. Contudo, não obstante todas as dificuldades e possíveis confusões geradas pela representação eletrônica dos textos, o desafio nos parece benéfico, sobretudo se pensarmos que um dos principais reptos da escola atual, no que diz respeito à leitura, é a formação de indivíduos capazes de ler e de produzir sentido nos mais variados espaços em que os textos se apresentam; em que se inclui o universo midiático.

O debate sobre leitura de textos móveis traz em seu bojo diversas questões, cujos desdobramentos são amplos. Podemos citar, por exemplo, dois fatos que chamam atenção nesse contexto: pela primeira vez, desde que foram inventados, os computadores serão ultrapassados em vendas por *tablets* e celulares, em que pese à adoção de *tablets*, em algumas escolas norte-americanas, como material oficial de ensino; e, por outro lado, embora pareça contraditório, o mercado editorial projeta que em breve a cada ano serão publicados cerca de um milhão de novos títulos de livros, algo jamais imaginado, nem mesmo pelos *gutenberguianos* mais otimistas. Nesse contexto, a pesquisa sobre leitura se torna um desafio ainda maior, porém mais

convidativo, visto que os suportes tendem a coexistir e não a se eliminar. Os livreiros milenaristas estavam errados e também os tecnólogos eufóricos.

Diante desse quadro, o espectador-leitor fugaz pode ser considerado fruto dessa nova realidade de e para leitura, uma vez que sua fugacidade não significa desinteresse ou desatenção pelo escrito. Na realidade, a ordem de suas atitudes tem origem na liberdade que lhe foi concedida pelo ciberespaço, que permite ao sujeito deliberar sobre o tempo, sobre o nível de atenção e sobre a ordenação associativa de suas leituras.

O leitor fugaz é aquele que se dedica, especialmente, as informações que compõe seu universo de expectativas e de interesses. **Renato**, quando questionado sobre os textos que lia na tela do telejornalismo *news*, dizia ler a maior parte deles, contudo, eram poucos os que lhe despertavam atenção, por exemplo, notícias sobre a Rússia. Em discussão de grupo focal, o estudante fez as seguintes afirmações sobre a tomada de decisão para leitura:

Grupo Focal 2

Realização 27/05/10

PESQ.: Renato, você disse que tomou a decisão de ler os textos quando viu passando o termo Rússia, não é isso? Ou que talvez tenha realizado uma leitura mais detida quando o visualizou. Você poderia explicar melhor?

RENATO: Sim, foi isso mesmo. Eu acho que aconteciam as duas coisas. Eu me interessei por saber sobre as coisas da Rússia, porque pode estar falando sobre assuntos de espionagem, coisas secretas, guerra e tal. Eu gosto muito de saber sobre isso.

RENATO: Mas assim, tinha várias notícias sobre a Rússia, falava de vários assuntos.

PESQ.: E você se interessou por todos eles, mesmo pelos que não estavam falando de temas de espionagem, serviço secreto e assuntos do tipo?

RENATO: Então, não é que eu não me interessei, mas eu gosto mais sobre esses que falei.

PESQ.: E você saberia dizer sobre o que falavam os textos?

RENATO: Então, eram vários assuntos, falava de uma casa noturna que teve um problema, falava de política.

PESQ.: *E você se interessaria por pesquisar sobre esses assuntos em outras fontes? Internet, jornais ou revistas.*

RENATO: *Não, acho difícil. Eu pesquisaria se fosse sobre algum caso de espionagem, algum programa de computador que decifra senhas, que filma pessoas sem elas saberem, coisas assim, que eles desenvolvem para guerras e tal.*

Como vemos, esse tipo de leitor percorre os dados textuais, e não somente eles, mas os sonoros e imagéticos também, em busca de informações que gravitem em seu universo de interesses e expectativas. Ele reconhece determinados termos como palavras-chave que acionam a necessidade de ler e de estabelecer um processo de leitura de atenção de maior intensidade, pois esses termos são informações relacionadas ao seu estoque cultural e agentes que o mobilizam. Quando afirma que não recorrerá a outras fontes para aprofundamento sobre aspectos políticos da Rússia, pois não é assunto de seu interesse, para alguns, isso pode parecer falta de disciplina, mas, para ele, não é, pois ela é parte de seu método. Avesso aos cânones, não está preocupado em ler todas as legendas expostas no vídeo nem em absorver a maior quantidade de informações possíveis. Diferente disso, e para falar como Santaella (2004), ele é um *flâneur* na tela, que não vagueia, mas percorre, fazendo uso da liberdade que lhe foi concedida, as linguagens híbridas do telejornalismo *news* ou da hipermídia cibernética.

Esse leitor, novamente conforme Santaella (2004), pode até se entregar aos prazeres da deriva, como ele mesmo diz: “*se eu preciso me aprofundar em algum assunto, tirar uma dúvida, eu pesquiso mais na Internet, só que tem ficar atento, fixar no seu objetivo, porque senão a gente acaba vendo outra coisa, abrindo um programa, e quando vê, já está bem longe de onde deveria estar*”, todavia, seu método o trará novamente para seu foco de interesse. Ele, em meio ao emaranhado de informações das linguagens miscigenadas, estabelece *links*, porque domina os suportes, entre as informações que possui diante dos olhos e as que estão por trás deles.

Diferente dos dois primeiros tipos de leitores, este é menos canônico, pois manifesta menos interesse por notícias atinentes ao cotidiano mundial e brasileiro, interessando-se mais por temas particulares, no caso específico: assuntos relacionados ao universo da informática, da música eletrônica, entre outros, que integram seu repertório de interesses socioculturais. Essa forma de leitura, para alguns, pode

configurar uma expressão anárquica ou egoística da atitude de ler, conforme expressões de Petrucci (1999), já que parece se basear num imperativo: “leio o que bem entendo” (PETRUCCI, 1999, p.218). Contudo, não é bem isso, pois ela é fruto, historicamente, de uma alfabetização mais ampla e forte, do aumento do acesso aos livros, bem como, em relação ao presente, da lógica imposta pelas tecnologias e de novas vias de entrada na leitura, sobretudo, entre o público jovem, que nutre, por meio dessa prática, suas necessidades de informação e conhecimento. Leem sobre *games* eletrônicos, filmes, como os das sagas fantásticas, músicas, informática e outros assuntos, colocam em xeque “estruturas institucionais e ideológicas que até hoje haviam sustentado a preexistente “ordem da leitura” (PETRUCCI, 1999, p.218 – *grifos do autor*), em que exerce grande peso a “escola como pedagogia da leitura no interior de determinado repertório de textos autoritários” (PETRUCCI, 1999, p.218).

Em suma, essas novas práticas de leitura, referentes aos três perfis de leitores, atestam o estado de efervescência das linguagens no mundo atual, bem como demarcam um plano de intersecção entre a cultura escrita e a cultura da mídia. Trata-se de um contexto cujos contornos são cada vez mais nítidos e que demanda a cada dia maior atenção dos pesquisadores e profissionais da educação. Traçar perfis de leitores de textos móveis é prova de que os espaços de inscrição da escrita se multiplicaram e que a exigência por um ensino que contemple essa multiplicidade se inflacionou. Conforme Santaella (2007), embora o texto escrito tenha perdido, de fato, sua hegemonia no século XX, a quantidade de textos que se produziu nesse período foi assombrosa. Nesse contexto, ainda que “a expressão “era da imagem” seja adequada para caracterizar o século XX, a inflação textual também é uma marca distintiva desse século” (SANTAELLA, 2007, p.290 – *grifos do autor*).

Contudo, com se pôde notar, não podemos falar num perfil único de leitor de textos móveis, nem mesmo num perfil único de leitor da tela do computador. Este trabalho defende a importância da multiplicidade para a constituição da cultura humana, seja da multiplicidade de objetos, de práticas e de usos dos artefatos culturais. Afinal, se o século XX foi o século da imagem, embora nele se tenha produzido uma quantidade colossal de textos, o século XXI é o da mistura, da hibridização, ou, conforme Santaella (2007), da intersemiose das linguagens. Definitivamente, ainda que muitos relutem, vivemos no tempo da “justaposição, associação e interrelação dos mais

variados sistemas de signos, verbais, visuais e sonoros, em hipersintaxes espaciais e temporais” (SANTAELLA, 2007, p.391).

Portanto, os novos suportes de leitura, no caso, o telejornalismo *news*, nos colocam diante de leitores cujas práticas são realmente distintas das escolares tradicionais, são leitores indiciários, generalistas e fugazes, que realizam operações distintas entre si, mas que por vezes se revestem da pele um do outro, pois, movidos por objetivos claros, mobilizam estratégias ágeis para o acompanhamento das sempre movediças margens dos textos em movimento. Os educadores desse novo século não podem negligenciar todos esses fatos, não podem, ao menos, se esquivar do debate. Assim, no próximo e último capítulo, tratamos dos impactos dessa nova ordem de organização de linguagens sobre os modos de pensar dos jovens atuais.

Capítulo 9

9. Texto e pensamento em movimento: operações mentais para leitura dos textos móveis do telejornalismo *news*

Um dos principais dilemas que nos persegue na atualidade é aquele que se refere à possibilidade de estabelecermos uma boa convivência com as tecnologias e com a avalanche de informações que nos cercam. Uma convivência em que nos seja preservada a liberdade, isto é, que não nos torne refém, mas, que, ao mesmo tempo, não nos deixe aquém das possibilidades das possibilidades abertas por esses meios.

Nesse sentido, em *O BlackBerry de Hamlet: uma filosofia prática para viver bem na era digital*, Powers (2012) sugere alternativas e caminhos para a coexistência pacífica com os equipamentos do mundo digital. As análises e sugestões do autor, embora simples e pouco aprofundadas, retomam, entre outros clássicos, Platão e Shakespeare. O objetivo do pesquisador é o de alertar os cidadãos contemporâneos sobre o uso indiscriminado que fazem de celulares, computadores e Internet, independente de horários, locais, eventos ou situações.

O autor se dirige ao cidadão comum, pai de família ou mãe que trabalha fora, que não desligam e não deixam de atender o celular durante as refeições, que aproveitam momentos semelhantes, que deveriam ser dedicados ao convívio familiar, para consultar e-mail ou checar redes sociais. E que, além disso, não repreendem os filhos por agirem de forma semelhante. São famílias que pouco se reúnem, porque não despendem tempo com conversas ou atividades que não lhes geram ganhos e que demandam muito tempo; afinal, conforme o autor, a Internet e os contatos virtuais são pouco pacientes.

Para esses constitutivos familiares, Powers (2012) sugere algo como um Sabá da Internet, dentro de um princípio mais amplo intitulado de *Desconectopia*. O pesquisador, conforme experiência realizada em sua própria residência, sugere que o *modem* seja desligado todos os finais de semana, com raras exceções de furo do bloqueio. A razão é simples: deixar de viver pela tela e para as telas e passar a viver por e pelas pessoas (POWERS, 2012, p.194).

Aspecto importante e que merece destaque na experiência do pesquisador é o não desligamento da televisão durante os dias de desconexão, porque, para os membros de sua família, o televisor era muito mais elemento de união do que de distanciamento. Assim, como base no livro do Êxodo – “Não acendereis fogo em nenhuma de vossas habitações durante o dia de sábado” (*apud* POWERS, 2012, p.196) -, a conexão estava banida desde o anoitecer da sexta-feira até o amanhecer da segunda. Um desafio nada fácil para uma família já acostumada a passar horas de seu dia, sobretudo durante os finais de semana, diante das telas, conectados ao mundo todo e a uma série de pessoas, de forma imaterial, com as quais, de forma, de fato, verdadeira, jamais poderiam ter contato ou convívio no mundo material.

O resultado da experiência, conforme relata Powers (2012), foi positivo. Contudo, em algumas ocasiões foi preciso subverter o bloqueio, porque a desconexão gerava transtornos, como o impedimento de pagar contas *online* durante os dias de folga. Já entre os aspectos positivos, o autor destaca, além da aproximação dos membros da família, uma mudança na mente, “uma mudança para uma forma de pensar mais lenta, menos agitada, mais relaxada” (POWERS, 2012, p.198).

Mais que um modo de pensar, esse parece ser um modo de viver, altamente valorizado e muito buscado na atualidade. Por isso, é partir desse ponto que vamos buscar uma interface entre o trabalho de Powers (2012) e esta pesquisa, pois, as discussões desenvolvidas pelo autor e os resultados de sua experiência, acabam por ligá-lo a um grupo muito mais amplo de pesquisadores, que não só criticam ou apontam caminhos alternativos ao uso (indiscriminado) das tecnologias, mas que condenam seu uso, inclusive, alertando o mundo sobre a formação de uma dita geração superficial, que não se aprofunda em suas atividades, especialmente, no estudo e na leitura.

Nesse sentido, o presente trabalho defende o debate sobre a utilização e a própria utilização de tecnologias na escola, em que pese o entendimento de tecnologias como os meios audiovisuais que podem servir de fonte de informações e pesquisa escolar. Por diversas razões, já expostas em páginas anteriores, esses meios estão presentes na vida de grande parte da população mundial, seja na esfera estudantil, profissional ou doméstica. Nesse contexto, a inserção escolar é pertinente, porque o espaço da sala de aula é um dos mais apropriados para o diálogo sobre as possibilidades, os limites, as consequências e os benefícios de tais meios.

Assim, ao passar o final de semana desconectada, a família Powers pôde perceber não só a importância do desligamento, mas a relevância de estar ligada durante a semana. Nos termos do autor, a experiência permitiu que entendessem “aos poucos, de uma forma visceral, o alto custo de estar sempre conectado. Ao mesmo tempo, como agora estávamos distantes da nossa conexão costumeira, demos valor à sua utilidade e passamos a aproveitá-la melhor” (POWERS, 2012, p.200).

Entretanto, não obstante a coerência da afirmação, em outras passagens, Powers (2012) acusa a Internet de prejudicar a capacidade de concentração, de provocar formas superficiais de pensar, de gerar uma agitação constante e um desejo insaciável de realizar diferentes tarefas ao mesmo tempo. Nesse quesito, se por um lado, Powers (2012) sugere alternativas à vida constantemente conectada, em que destaca benefícios, assim como aponta riscos, por outro, assume uma atitude, por vezes radical, em que acusa o meio de consequências perturbadoras, como um engarrafamento de trânsito mental contínuo, que não permite sequer três minutos de concentração total.

De forma análoga, uma série de pesquisadores defende ideias e atitudes que não coadunam com a realidade e com as liturgias da vida social atual, sobretudo em relação à juventude urbana. O que não significa que esta tese defenda o uso indiscriminado e não reconheça as consequências dos meios audiovisuais; porém, o que vimos ao longo de seu desenvolvimento, no convívio com os jovens na escola, foram situações distintas às denunciadas por Powers (2012) e seus pares. Por isso, temos segurança em discordar e em afirmar que os jovens com os quais convivemos não apresentam um modo de pensar emulsificado, superficial e pouco concentrado. Diferente disso, eles possuem apurado senso crítico, disposição à concentração e pensamento multifacetado, são capazes de realizar diferentes tarefas, sem prejuízos, num mesmo suporte e espaço de tempo.

Administram *e-mails*, *torpedos*, *tuítes*, *prods* e chamadas de atenção, cutucadas, alertas, curtidas, mensagens no mural, comentários e compartilhamentos, *blogs*, *flogs*, *vlogs*, *downloads*, *uploads*, *links*, *tags*, *filtros* e *widgets*; além disso, são várias as senhas, pastas, arquivos, fotos, músicas e vídeos. Sincronizam celulares, televisores e computadores, leem textos móveis ou imóveis, em qualquer uma das telas, ainda que ligadas ao mesmo tempo. Contudo, embora saibamos que muito do que acessam é aleatório, o desafio pedagógico está em reconhecer esse modo diferente

de operar o pensamento, de debater sobre ele, porque ele não é superficial, para que possamos compreender as atitudes dos jovens em relação à leitura e, numa esfera mais ampla, em relação à escola.

Assim, conforme feito nos capítulos anteriores, vamos apresentar falas dos estudantes participantes da pesquisa, oriundas de entrevistas e grupos focais, para que possamos observar, um pouco mais de perto, esse modo multifacetado de operar o pensamento. Contudo, é preciso pontuar que os participantes apresentaram dificuldade para falar sobre o assunto, porque não é tarefa simples descrever o que se passa por detrás dos olhos, sobretudo quando poucas vezes ou nunca se tenha falado sobre o tema. Nesse sentido, na atividade inicial de leitura realizada na escola, no momento de grupo focal, lançamos aos jovens a primeira questão referente aos modos de operar o pensamento. O questionamento teve como intenção sondar a percepção dos estudantes sobre a operação do pensamento para assistir ao telejornal *news* e para a leitura de textos móveis:

Grupo Focal 1

Realização 20/05/10

PESQ.: *Pessoal, já falamos sobre os modos de assistir ao telejornal e de ler os textos em movimento, agora, o que vocês poderiam falar sobre o modo de operar o pensamento para a realização dessas ações? Será possível descrever como se mobiliza o pensamento para a ação de ler e para a de assistir?*

FLÁVIO: *Como assim? Você quer que a gente fale sobre o que a gente pensa na hora que está assistindo o jornal?*

ROBERT: *Também não entendi muito bem.*

PESQ.: *Vou explicar melhor: quando estamos realizando alguma atividade, por exemplo, lendo ou assistindo o telejornal, nós mobilizamos nosso pensamento de uma determinada maneira que permitirá que a gente realize essas ações com sucesso, vamos operar o pensamento de maneira condizente com a ação que estamos realizando. Por exemplo, quando lemos um jornal impresso, operamos o pensamento de uma determinada maneira, a qual permitirá que a gente consiga encontrar o que está buscando, uma maneira que permitirá que a gente leia e compreenda o que está escrito nele. Da mesma maneira, quando estamos diante do computador, na Internet, operamos o pensamento de uma forma diferente, condizente com esse ambiente, e que nos possibilitará*

navegar por diferentes websites para encontrarmos as informações que desejamos. Nesse aspecto, podemos nos lembrar de que diante da tela do computador, muitas pessoas conseguem executar várias ações ao mesmo tempo, por exemplo, realizar pesquisa, teclar no MSN e ouvir música. A partir disso, o que vocês podem dizer sobre o modo de operar o pensamento para assistir ao telejornal news e para ler os textos móveis.

FLÁVIO: *Acho que agora entendi. Eu penso que igual você falou, que para cada atividade que a gente vai fazer, pensamos de um modo diferente. A gente sabe que não pode ficar na Internet, principalmente se for numa lan-house, que o tempo vai passando e você tem que pagar, igual a gente fica lendo um jornal na varanda de casa. Em cada caso, você vai vendo o que tem que fazer, o que se adapta melhor e vai fazendo.*

LEONARDO: *Então, eu tenho uma coisa assim que é um pouco de dificuldade de fazer várias coisas ao mesmo tempo, eu gosto de focar numa coisa só. Eu até assisti o telejornal e li os textos, mas vou dizer que não é tão fácil. Parece que meu pensamento fica focado numa atividade, daí para eu fazer outra, fica um pouco difícil.*

RENATO: *Eu acho que o cérebro é igual um computador, para cada comando ele dá uma resposta. Pode falhar também, porque o computador dá pau e o cérebro também pode dar. Eu acho que a gente pensa muito rápido, pelo menos eu sou assim, meu pensamento vai numa velocidade igual de um supercomputador. Eu estou sempre querendo inventar algo, mudar as coisas.*

ROBERT: *É um negócio meio difícil de explicar, mas eu acho que o pensamento é uma coisa muito ampla, a gente pode se adaptar, pode fazer várias atividades. Eu acho que o pensamento é uma coisa muito rápida, que pode fazer muitas coisas ao mesmo tempo.*

É possível notar a dificuldade dos estudantes em falar sobre o assunto. Descrever o que se passa por detrás dos olhos, durante a leitura, como bem explora o tema Smith (1989), não é tarefa simples, especialmente, quando nunca se falou ou fora incitado a falar sobre o assunto. Entretanto, podemos perceber nos comentários um teor que reverbera representações bastante difundidas, sobretudo na mídia, mas que é importante lembrar que ela ancora-se nos pressupostos teóricos da cibernética, que é de comparar o pensamento ou o cérebro com uma máquina, sobretudo, com o computador. Conforme Santaella (2004), foram os pesquisadores da cibernética que deram origem a ideia de que “a mente funciona como um computador digital e que este último pode servir de modelo ou metáfora para conceber a mente humana”

(TEIXEIRA *apud* SANTAELLA, 2004, p.74). Dessa mesma premissa, segundo a autora, nasceu à inteligência artificial, que em diálogo com outras ciências, deu origem ao campo intitulado de ciências cognitivas. O modelo se tornou paradigma para o estudo dos processos cognitivos, inclusive, cumprindo o papel de amálgama das distintas vertentes que se ocupam desses processos.

Contudo, não obstante a relevância desse território, nosso trajeto não percorrerá por suas vias, em primeiro lugar, pela falta de domínio; em segundo, para não nos distanciarmos do modo como temos tratado as demais questões ao longo desta tese: pela via cultural e socio-histórica. Afinal, não se pode esquecer, conforme alerta Santaella (2007), tendo como referência a concepção marxista da história, que a natureza é continuamente transformada pela ação humana e, ao transformá-la, o homem transforma a sua própria natureza. Muitas dessas transformações possuem origem em processos técnicos ou tecnológicos, os quais, para Santaella (2007), tornam o ambiente natural mais denso, “uma densidade à qual o ser humano se adapta. Essa adaptação se dá, entre outros fatores, porque muitas das tecnologias são tecnologias de linguagem” (SANTAELLA, 2007, p.202).

Isso não é de estranhar, visto que a primeira técnica, da natureza mista, entre o biológico e o artificial, é aquela do aparelho fonador que, instalado em nosso próprio corpo, permite a fala (SANTAELLA, 2007, p.202).

Nesse sentido, conforme os comentários expostos na página anterior, os estudantes, em sua maior parte, compararam o modo de operar o pensamento ao funcionamento de um computador. As metáforas se direcionam para velocidade, amplitude, versatilidade e capacidade de processamento de informações. Somente o estudante **Leonardo** destacou dificuldade para lidar com fluxo ampliado de informações ou com a realização de múltiplas tarefas. Dificuldade que, no caso do telejornalismo *news*, não se aporta na falta de domínio sobre o manejo do suporte, como se poderia supor em se tratando de leitura na tela do computador, mas no preparo e conhecimento ainda incipiente para lidar com as distintas linguagens que essa fonte apresenta ao espectador-leitor.

Contudo, como se sabe por meio de capítulos anteriores, ao longo das atividades que desenvolvemos na escola, os estudantes avançaram em relação ao domínio do suporte e na leitura dos textos móveis, o que nos permite dizer que os jovens aprenderam a operar com as diferentes linguagens que emanam, a uma só vez, do meio. Nesse contexto, conforme nos lembra Santaella (2007), uma transição substancial ocorreu na cultura humana quando teve início a utilização de sistemas simbólicos elaborados, dentre os quais, a escrita cuneiforme, os hieróglifos, o código alfabético e a própria matemática, pois possibilitaram uma hibridização do pensamento, o qual já não era mais capaz de operar com esses sistemas. No mundo atual, de forma análoga, a pluralidade de sistemas produzidos pelos aparatos tecnológicos demanda sintonização do pensamento com esse ambiente em níveis diversos, “com sintonizadores multinivelados, em parte porque somos nós que criamos esse mundo” (SANTAELLA, 2007, p.202).

Nesse sentido, o estudante **Leonardo** que, na primeira atividade, manifestou dificuldade em lidar com a mescla de linguagens, nas posteriores apresentou maior desenvoltura e facilidade em lidar com o conjunto de informações. A razão é simples e o processo está bem explicado por Santaella (2007): por meio de suas relações sociais, culturais e históricas o ser humano se adapta às exigências do mundo que o cerca. **Leonardo**, no decorrer das atividades, ao dialogar com os demais estudantes e com o pesquisador, reconheceu a relevância social daquele suporte, bem como aprendeu a operar diante de sua estrutura.

Grupo Focal 3

Realização 01/06/2010

PESQ.: *Vamos falar sobre os modos de operar o pensamento para leitura dos textos móveis. O que poderíamos dizer agora que já temos mais familiaridade com o telejornalismo news, que já sabemos sobre a disposição das informações na tela e conhecemos a estrutura dos textos. Será que é preciso operar o pensamento de maneira rápida para lermos os textos em movimento? É como se estivéssemos lendo um livro ou tem algo de diferente?*

RENATO: *Tem que ser rápido sim. A pessoa tem que ficar atenta a todos os detalhes, o texto passa rápido e se você não estiver*

atento, vai acabar perdendo. Também tem a notícia que está sendo falada, as imagens que estão mostrando, você tem que estar de olho em tudo isso.

PESQ.: *Mas e se fosse para leitura de um livro ou mesmo outro material impresso, não seria da mesma forma?*

RENATO: *Não, eu acho que não. Mesmo porque o que está escrito no livro está lá e pronto, não vai sair andando. Se você olhar para o lado ou se distrair, quando olhar de novo para a página vai estar tudo lá.*

PESQ.: *Quer dizer que para leitura de um livro ou de outro material impresso operamos o pensamento de uma maneira diferente?*

RENATO: *Sim, a gente pode ficar mais sossegado.*

PESQ.: *E você Flávio o que diz a respeito?*

FLÁVIO: *Eu penso que para cada atividade a gente pensa de um modo diferente. Para ler a legenda do telejornal, tem que ser rápido mesmo. O texto é pequeno e ele passa bem rápido mesmo. É só para a gente ficar sabendo do que aconteceu, não precisa dar mais detalhes, quem quiser é só ir pesquisar na Internet. Então, o pensamento tem que ser rápido mesmo, é assim que é o negócio.*

PESQ.: *E com relação à leitura de um livro ou outro material impresso, você acha que operamos o pensamento de uma forma diferente?*

FLÁVIO: *Claro. Para cada atividade a gente usa o pensamento de uma forma diferente.*

PESQ.: *E você Leonardo, o que pode nos dizer?*

LEONARDO: *Então, tem que ser rápido mesmo. Não dá para ficar meio que na bobeira. Por exemplo, se eu não estou interessado na matéria que está passando, eu vou para os textos, aí eu leio rápido. Eu estava com um pouco de dificuldade no começo, mas fui pegando o jeito.*

PESQ.: *E sobre a leitura de livros ou demais materiais impressos, você acha que muda alguma coisa?*

LEONARDO: *Sim, o pensamento tem que acompanhar. Você não vai para ler um livro igual você vai para assistir o telejornal, ou mesmo para assistir um filme. A intenção muda e o pensamento tem que acompanhar.*

PESQ.: *E para você Robert?*

ROBERT: *Também acho que muda. No telejornal, tem que ser rápido. É um texto fácil de ler, é curto. Já no livro não, você tem que pegar, sentar, ver o índice e pensar um pouco mais devagar.*

Recorrer ao passado é uma das melhores alternativas para compreendermos as mudanças de atitudes dos leitores diante de novos suportes e formas de apresentação da escrita. Afinal, parece simplesmente óbvio dizer que diante de cada material de leitura é preciso operar o pensamento de forma distinta, haja vista que a cada entrada em novo texto são outras intenções, espaços e tempos que motivam a ação de ler. O fato é que historicamente os meios técnicos e tecnológicos tornaram-se mais refinados e ampliaram a interferência que exercem na vida social; isso ocorre de um modo que tem se tornando mais “complicada a simplicidade aparente do inextrincável laço das linguagens naquilo que lhes dá suporte” (SANTAELLA, 2007, p.192). Desde a câmera fotográfica até os *tablets*, as tecnologias de produção de linguagem, para falar como Santaella (2007), se multiplicaram e com elas as redes de signos que colocam em circulação.

No que tange à leitura, como se pode verificar em Chartier (2001; 2002), Eiseinstein (1998) e Manguel (1997), as mudanças de suportes sempre criaram novos gestos, atitudes, representações e relações para o ato de ler. Por essa razão, o conhecimento sobre os suportes é de fundamental importância para compreensão das convenções de leitura. O próprio códice nasceu num período de progresso da alfabetização em Roma, de expansão da leitura, em que mais pessoas sabiam ler e, por isso mesmo, mais textos entravam em circulação. Daí o sucesso do suporte, que por ser um livro constituído de páginas, possuía custo reduzido, porque permitia a inscrição de texto nos dois lados de suas páginas; bem como abriu novos canais de distribuição e concedeu maior liberdade de movimentos ao leitor durante sua leitura.

Por isso, transformações nos suportes e transformações das práticas de leitura devem ser pensadas em interface, porque, como bem adverte Chartier (2002), somente podem caminhar juntas. Separar um texto de seu suporte é como separar uma canção de seu interprete ou, parafraseando Santaella (2007), separar uma partitura do instrumento que a converte em som. Com isso, queremos dizer que o ensino de leitura não pode negligenciar a importância do conhecimento acerca das estruturas que os textos assumem em seus diferentes suportes. No caso do telejornalismo *news*, operar o pensamento de forma rápida, flexível, multifacetada é de fundamental importância para leitura dos textos que se movimentem em sua tela; contudo, que fique claro, ele não é um modo de pensar ou de pensar para leitura que desconsidera a importância de um percurso mais vagaroso, menos agitado, de idas e vindas e de reflexão mais

vertical. O pensamento multifacetado é tão somente o saber acompanhar as circunstâncias distintas de cada leitura; afinal, como postula Santaella (2007), se o contexto semiótico da escrita se modificou ao longo da história, se misturando a outras linguagens e a outros processos sígnicos, a leitura também teve de se expandir. “Nada mais natural, portanto, que o conceito de leitura acompanhe essa expansão” (SANTAELLA, 2004, p.17).

Os estudantes, como é possível notar pelas últimas transcrições, compreenderam esse processo ou movimento, em que o pensamento acompanha as circunstâncias de cada leitura e as demandas de cada suporte. Para leitura dos textos em movimento, em que se mesclam diferentes linguagens, numa sintaxe híbrida, de fluxo incessante de informações, compreenderam que era preciso buscar pistas, dar saltos, fazer previsões, ler, ver e ouvir, libertar o cérebro (e os olhos) das amarras do texto estático. Aprenderam a necessidade de operar o pensamento de forma rápida, flexível, arrojada para “ler o texto em processo de aparecimento e desaparecimento na tela, em conexão extremamente fugaz com as sequências de imagens” (ARENA, 2011, p.49).

Nesse contexto, não é demais recordarmos, conforme acentua Santaella (2007), que antes da emergência dos chamados meios de comunicação de massa, aqui novamente o passado nos auxilia, a palavra escrita somente existia em sua forma estática e pouco se relacionava com outros signos. Com o advento dos jornais, a palavra passou a conviver mais intensamente com imagens e, ao longo do tempo, com outras linguagens do universo impresso. Nessa perspectiva, apenas a título de exemplo, citemos as contribuições de um aparelho bastante popular tempos atrás e que contribuiu para o avanço da tecnologia de seu tempo: o *walkman*. Embora os estudantes participantes deste estudo não o conhecessem, eles foram questionados a esse respeito, o pequeno aparelho influenciou o desenvolvimento de uma série de tecnologias que nasceriam em anos subsequentes ao seu aparecimento. Em razão de sua estrutura móvel, que permitia ouvir música, com um fone de ouvidos, enquanto se realizava outras atividades, como ler ou caminhar, ele contribuiu para o surgimento, por exemplo, dos celulares. E mais, aparelhos muito cobiçados na atualidade, como os *smartphones* e os *tablets*, incorporam esse princípio básico de mobilidade, que possibilita, por exemplo, ler *e-mails*, jornais, revistas, livros ou artigos, em qualquer

lugar, enquanto, também, se possa estar envolvido com outra atividade, como ouvir música.

O fato é que o jovem leitor dos dias atuais em poucas ocasiões se limita a realizar uma atividade de cada vez. Em razão da pesquisa que desenvolvemos na escola, pudemos observar o leitor “relacionando-se com mais de um dispositivo e desempenhando múltiplas tarefas não-correlatas” (BEIGUELMAN *apud* SANTAELLA, 2007, p.200). Diante da TV, ele é um espectador que rompeu com a letargia da programação e da produção de conteúdo; isto porque, entre outras razões, possui em mãos um aparelho de celular munido de câmera fotográfica e filmadora, com o qual pode produzir conteúdos e publicá-los, sempre em poucos segundos, na *web*.

Nesse contexto, cabe ainda apresentar comentários dos estudantes acerca do aprendizado constituído nas práticas de leitura dos textos móveis, em especial, sobre a possibilidade de transferência desse aprendizado para outros textos em outros meios:

Grupo Focal 4

Realização 07/06/10

PESQ.: *Será que o aprendizado constituído ao longo de todas as atividades para leitura dos textos móveis pode ser levado para outros tipos textos em outros suportes?*

FLÁVIO: *Eu acho que sim.*

ROBERT: *Eu também acho.*

RENATO: *Sim, com certeza.*

LEONARDO: *Concordo com eles, a gente pode levar, mas tem que analisar a situação, né?*

PESQ.: *Vamos pegar carona no que disse o Leonardo e discutir de forma mais aprofundada essa questão. Mesmo porque, nós já sabemos que as circunstâncias de cada leitura, o suporte, a forma de apresentação do texto e, o que é muito importante, as intenções do leitor entram em jogo nesse processo, não é mesmo?*

LEONARDO: *Sim, é nisso que eu estou pensando. A gente precisa ter em mente aquele momento em que vamos ler, porque estamos ali, o que fez a gente chegar até aquele texto. Por exemplo, aqui no telejornal, é assistir e ler para ficar sabendo o*

que está acontecendo no Brasil e até no mundo. Então, tem que ser rápido, porque são muitos textos passando e se perder a gente não sabe se volta. Pode acontecer também de você ligar a TV, bem rápido, só para ficar sabendo do que está acontecendo; pensando que depois vai pesquisar com calma na Internet ou no jornal (impresso).

PESQ.: *Perfeito, entendi, mas será que esse modo flexível, arrojado e rápido de operar o pensamento não pode ser levado para leituras em outros suportes e em outros contextos?*

FLÁVIO: *Claro que pode. É isso que o Leonardo está querendo dizer, você precisa analisar a situação para saber como vai fazer. Se eu pego um jornal escrito, papel mesmo, que eu só quero saber sobre uma matéria, eu vou lendo bem rápido, procurando aquilo que eu quero. O mesmo na Internet, se eu tenho um objetivo certo, eu vou em busca dele, não vou ficar perdendo tempo.*

PESQ.: *O mesmo pode ser aplicado à leitura de livros?*

RENATO: *Por que não? Se você vai pesquisar sobre um assunto, não tem porque ficar lendo o livro todo, vai direto no que precisa.*

PESQ.: *E você Robert, o que pode dizer sobre a questão?*

ROBERT: *Eu acho que a gente tem que saber diferenciar, tem que saber como agir em cada situação. E dá para levar, sim, esse modo de pensar do telejornal para outros textos, foi como eles já disseram, tudo depende da intenção.*

PESQ.: *Portanto, vocês consideram que é possível levar o aprendizado das práticas de leitura dos textos móveis do telejornalismo news para outras leituras, desde que devidamente analisadas as circunstâncias e as intenções que motivam o leitor, é isso?*

FLÁVIO: *Sim, é isso.*

LEONARDO: *É isso mesmo.*

RENATO: *Exatamente.*

ROBERT: *Sim.*

PESQ.: *E vocês acham que os suportes e as diferentes formas de apresentação do escrito podem despertar novos modos de operar o pensamento?*

EM CORO: *Sim.*

Os estudantes afirmam que o trânsito de estratégias e modos de operar o pensamento de um suporte para outro é possível. Reconhecem as fronteiras, muitas vezes tênues, entre textos e suportes, que demandam diferentes abordagens, que fazem da leitura ato permeado por especificidades e, ao mesmo tempo, plural. Afinal, são múltiplos os aspectos que entram em cena quando se abrem as cortinas da leitura,

dentre os quais: especificidades dos suportes, formas assumidas pelos textos, intenções dos leitores e modos de operar o pensamento. Os jovens estão de acordo que os suportes ensejam modos distintos de operar o pensamento, no caso dos textos em movimento, entram em cena velocidade, flexibilidade e atenção.

Desse modo, à revelia do que afirmam autores celebrados nos dias atuais, inclusive em espaços de discussão pedagógica, autores cativos da mídia, como Powers (2012) e Carr (2012), os jovens leitores de hoje não se enquadram nas rubricas reducionistas e controversas que os caracterizam como pertencentes a uma geração superficial, subserviente ao poderio tecnológico e que progressivamente abandona o pensamento profundo e criativo. Temos em mente, de modo mais especial, os jovens com os quais trabalhamos na escola, que mostraram não estar à deriva em meio ao oceano de informações que o mundo atual lhes coloca à disposição, sobretudo quando convidados ao debate e ao trabalho pedagógico com as tecnologias.

Em última análise, nos parece importante ter em mente que as linguagens não são substituídas ou deixam de existir em velocidade análoga à dos aparelhos eletrônicos ou outros bens de consumo, os quais, constantemente, mudam, envelhecem ou simplesmente desaparecem, tudo ao sabor dos ditames da moda (SANTAELLA, 2007). Ao contrário, as palavras, para citar apenas um exemplo, duram mais que seus suportes; ou como disse Shakespeare: “são mais eternas do que os mármore e os metais” (SANTAELLA, 2007, p.209). Por isso, parece claro que “o que mudam são os suportes que se tornam mais sofisticados, mais reprodutíveis, mais multiplicadores, mas a linguagem não morre, permanece” (SANTAELLA, 2007, p.209).

Daí a relevância do trabalho pedagógico com textos e suportes em sua multiplicidade, inclusive, quando possível, na perspectiva de discussão das mudanças históricas pelas quais textos, suportes e modos de ler atravessam; afinal o “verbo pode saltar do papel para a tela eletrônica; a foto, virar digital; o cinema, se tornar *soft*, *trans*, *inter*; a televisão ser *on demand*, mas suas linguagens, mesmo transformadas pelo meio, sobrevivem” (SANTAELLA, 2007, p.209).

Conclusão

Ao longo deste trabalho debatemos aspectos da leitura no tempo presente, tratamos de questões que envolvem ensino, encaminhamento e prática ante as transformações tecnológicas originadas no século passado e que se desdobram em tantas outras no século atual. São transformações (ou inovações) que criam situações novas que os educadores e pesquisadores brasileiros enfrentam em sala de aula, e também fora dela, que os desafiam e impelem ao estudo, debate e reflexão. São situações que demandam redimensionamento de concepções e atitudes, a fim de que se alinhem às mais recentes necessidades tecnológicas e didáticas, que no caso da leitura referem-se à formação de leitores flexíveis, multifacetados, capazes de ler e de produzir sentido nesses novos contextos.

Nesse sentido, o empreendimento intitulado *Google Books*, aludido nas páginas introdutórias desta tese, seria um desses desdobramentos, que invadiram e continuamente invadem o território da leitura, como nações bárbaras, alheias à cultura inerente a esse campo desde séculos. Nessa perspectiva, embora a iniciativa do *Google* ainda não possua rumos bem definidos, suas ressonâncias, mesmo que prematuras, respingam como fogo entre os mais tradicionalistas, defensores da cultura livresca (impressa), muito anterior às invasões tecnológicas; e, ao mesmo tempo, preocupam aos interessados em questões de autoria, tendo em vista a possibilidade de monopólio da empresa sobre livros e determinadas classes de informações.

Para muitos, esses acontecimentos seriam o ponto alto das transformações que herdamos do século XX, do qual somos filhos, mas nem todos nossos alunos o são, por isso, estudiosos defendem que os caminhos restantes são os do estudo e da compreensão, que levam a um só ponto: o da adaptação a essa realidade. Trata-se de uma alternativa plausível, embora aceitá-la não seja prova de que realmente estejamos vivenciando o ponto alto dessas transformações; afinal, certamente, muitas outras estão por vir. Em essência, acreditamos, e é o que propomos nesta tese, num distanciamento em relação aos conceitos estáticos, ou mais idealistas, até eufóricos, que costumam circular em tempos de grandes novidades tecnológicas. A magnitude

das criações de Steve Jobs (1955-2011), por exemplo, fundador da *Apple* e uma das principais mentes da informática, não demarcariam o cume de um período como o atual, de recente virada de século, mas um período de transição, em que as “realizações surgem da dinâmica do conflito entre os padrões de classes mais antigas, [...] e os de outras, mais novas, em ascensão” (ELIAS, 1995, p.15).

A escola, nesse sentido, se vê obrigada a um reordenamento de práticas e conceitos, tudo para não ficar aquém de seu tempo, já que é acusada disso, como diz Arena (2009), geração após geração. Nesse contexto, os estudantes com os quais trabalhamos, em pesquisa-ação, nos permitiram conhecer os horizontes de interesses e expectativas que possuem em relação à leitura, bem como nos permitiram circunstanciar modos de ler e perfis de leitores de textos móveis. Verificamos que as leituras ocorrem por diferentes motivos, dentre eles: o interesse em se atualizar sobre acontecimentos do Brasil e do mundo. Diante da tela, a leitura, em muitas ocasiões, é acionada por determinada palavra-chave, que ele vê no texto que se move, a qual mobiliza seu estoque de informações e acervo cultural, deflagrando a necessidade de ler. Ademais, quando perante o telejornalismo *news*, o indivíduo deixa de atuar simplesmente como leitor e passa a operar como espectador-leitor, porque se lança numa tripla jornada: de ler, ver e ouvir.

A mistura de linguagens é a principal característica do telejornalismo *news*, aqui proposto como suporte de leitura e matéria de enfrentamento na escola. As três matrizes da linguagem (oral, sonora e imagética), para utilizar expressão de Santaella (2005), dividem espaço na tela e impelem os leitores a essa jornada triádica. Os estudantes autenticam a proposta de trabalho didático com os textos em movimento, porque a consideram estratégia não só para o ensino de leitura, mas ampla possibilidade de informação e debate sobre variados assuntos, muitos dos quais, dificilmente, por outras vias, circulariam pela sala de aula.

Contudo, ainda que o trabalho tenha se concentrado apenas num suporte de textos, reside em sua essência à multiplicidade, o entendimento de que a leitura é ato plural, e que seu ensino deve orientar-se por perspectiva semelhante. A formação do leitor no mundo atual reclama uma composição didático-pedagógica versátil, que não deixa de lado as especificidades desse trabalho, que tem clareza sobre seus limites, mas que se nutre da amplitude de seus horizontes.

Nesse contexto, o conhecimento histórico, ou ainda, a consciência histórica, é parte das bases elementares de um ensino de leitura que deseja promover a formação de leitores arrojados, capazes de ler e de produzir sentido em diferentes espaços e formas de apresentação da escrita. Não podemos nos esquecer de que ao longo do decurso histórico ocidental, diferentes materialidades serviram de suporte aos textos, nasceram de necessidades socioculturais, políticas e econômicas, inventariando processos em que as mudanças de suportes não ocorreram por simples substituição, mas por transição longa e gradual, em que se pode notar, quase sempre, a fusão de estruturas.

Desse modo, num período como o atual, em que a circulação de textos e a variedade de suportes são extraordinárias, o trabalho com os textos em movimento do telejornalismo *news* pode ser considerado, entre outros fatos, pretexto, para utilizar o velho chavão, para ensejar uma formação muito mais ampla de leitores, de condutas multilíneas, capazes de operar com diferentes linguagens, não só na tela da TV ou na do computador, mas também nos suportes imóveis, como livros, revistas ou jornais, porque, como bem explica Arena (2011):

O cérebro aprende, com a experiência, a sintaxe do texto móvel e, para não perder o bonde da história, coloca os olhos em tensos movimentos de percepção para confirmar as previsões que ele, cérebro, possa trabalhar, ainda que rapidamente, com poucos, mas suficientes dados, que servem, inteligentemente, para reduzir alternativas e eliminar redundâncias. Tudo tão rápido e tão eficiente para, inteligentemente, ler (ARENA, 2011, p.30).

Referências

AMORIM, G. (org). **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró-livro, 2008.

ARENA, A. P. B. **A leitura de jornais impressos e digitais em contextos educacionais: Brasil e Portugal**. 2008. 255f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.

ARENA, D. B. Prefácio. In: GHAZIRI, S. M. **A leitura na tela do computador**. São Paulo: Editora Baraúna, 2009.

_____. Aluno espectador-leitor: a leitura de legendas cinematográficas. In: GHAZIRI, S. M. et al (org). **Leitura e contemporaneidade: novos suportes, projetos de incentivo e variedade de contextos**. Rio de Janeiro: Publit, 2011.

_____. Considerações sobre o estatuto do leitor crítico. In: BARBOSA, R. L. L. (org.). **Formação de educadores: artes e técnicas – ciências e políticas**. São Paulo: Ed. Unesp, 2006, v.1, p.409 – 422.

_____. **Para aprender a ler na primeira galáxia de Gutenberg (ou para entrar na segunda)**. In: XII ENDIPE, Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2004, Curitiba - PR. Conhecimento Local e conhecimento universal. Curitiba, 2004. v. 1. p. 7567-7577.

_____. Nem hábito, nem gosto, nem prazer. In: MORTATTI, M. do R. L. (org.). **Atuação de professores: propostas para ação reflexiva no ensino fundamental**. Araraquara: JM Editora, 2003.

ASSUMÇÃO, J. Leitura cultural, crítica ou utilitária. In: AMORIM, G. (org). **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró-livro, 2008.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**; tradução Michel Lahud & Yara Frateschi Viera. Editora Hucitec: São Paulo, 2004.

_____. **Estética da criação verbal**; tradução Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**; tradução Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BASTOS, M. T. A. **Do sentido da mediação: as margens do pensamento de Jesus Martin-Barbero**. Porto Alegre: Editora PUC-RS, 2008.

BELLONI, M. L. **A televisão como ferramenta pedagógica na formação de professores**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.2, 2003.

BONNEWITZ, P. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu**; tradução Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BOURDIEU, P. **Compreender**. In: BOURDIEU, P. (coord.). *Miséria do Mundo*; tradução Maria Lúcia Machado. Jorge Zahar Editor: Rio de Janeiro, 2003.

_____. **Sobre a televisão**; tradução Maria Lúcia Machado. Jorge Zahar Editor: Rio de Janeiro, 1997.

BOSI, E. **Cultura de massa e cultura popular: leituras de operárias**. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2008.

BRAIT, B. & MELO, R. **Enunciado/enunciado concreto/enunciação**. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2008. P.61-78.

BRASIL-MEC, Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa (1ª A 4ª série)**. Brasília, 1997.

BRASIL-MEC, Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa (5ª A 8ª série)**. Brasília, 1998.

BRASIL-MEC, Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais (5ª A 8ª série)**. Brasília, 1998.

BRIGGS, A. & BURKE, P. **Uma História Social da Mídia: de Gutenberg à Internet**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

BUCCI, E. **Brasil em Tempo de TV**. São Paulo: Boi Tempo Editorial, 2000.

CAMARGO, M. A. B. **Nem rotulados, nem embalados, nem seduzidos: a leitura de rótulos e embalagens**. 2001. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

CANNITO, N. **A televisão na Era Digital: interatividade, convergência e novos modelos de negócio**. São Paulo: Summus Editorial, 2010.

CARDOSO, G. **A mídia na sociedade em rede: filtros, vitrines, notícias**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

CARNEIRO, V. L. Q. **O educativo como entretenimento na TV Cultura: Castelo Rá-Tim-Bum, um estudo de caso**. São Paulo. Tese, 1998. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo (USP).

CARR, W. & KEMMIS, S. **Teoria crítica de La enseñanza**. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

CARR, N. **A geração superficial: o que a internet está fazendo com nossos cérebros**; tradução Mônica Gagliotti Fortunato Friaça. Agir: Rio de Janeiro, 2011.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**; tradução Roneide Venancio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CAVALLO, G. & CHARTIER, R. (orgs). **História da leitura no mundo ocidental**; tradução Fulvia M. L. Moretto; Guacira M. Machado; José Antonio de M. Soares. vol. 1. São Paulo: Ática, 2002.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano I: as artes do fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, R. **A Aventura do livro**; trad. Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

_____. **Cultura escrita, literatura e história. Conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit.** Porto Alegre: ARTMED, 2001.

_____. **À beira da falésia: A história entre certezas e inquietudes;** tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

_____. **Formas e sentido. Cultura escrita: entre distinção e apropriação;** tradução Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas – SP: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2003.

_____. **Leituras e leitores na França do Antigo Regime;** tradução Álvaro Lorencini. Editora UNESP: São Paulo, 2004.

_____. Um humanista entre dos mundos: Don Mckenzie. Prólogo. In: MCKENZIE, D. F. **Bibliografía y sociología de los textos.** Traducción Fernando Bouza. Akal Ediciones: Madrid, 2005

CITELLI, A. **Comunicação e educação: a linguagem em movimento.** São Paulo: Editora SENAC, 2000.

CRUVINEL, F. R. **A leitura como prática cultural e o processo de escolarização: as vozes das crianças.** 2010. 206f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

COLOMBO, F. La comunicazione sintetica. In: COLOMBO, F. & BETTETINI, G. **Le nuove tecnologie della comunicazione.** Milano: Bompiani, 1994.

COSTA, A. et. Al. **Um país no ar, história da TV brasileira em 3 canais.** São Paulo: Brasiliense, 1986.

DARNTON, R. **The case for books: past, present, and future.** PublicAffairs: New York, 2009.

DOMINGUES, J. J.; TOSCHI, N. S.; OLIVEIRA, J.F. **A reforma do Ensino Médio: A nova formulação curricular e a realidade da escola pública.** Educação & Sociedade, ano XXI, nº 70, Abril/00.

ECO, U. **Apocalípticos e integrados**. São Paulo: Perspectiva, 1993.

EISENSTEIN, E. L. **A revolução da cultura impressa: os primórdios da Europa Moderna**; tradução Osvaldo Biato. São Paulo: Ática, 1998.

ELIAS, N. **Mozart: sociologia de um gênio**; tradução Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ELLIOT, J. **El cambio educativo desde la investigación-acción**. Editora Morata: Madrid, 2000.

FERREIRA, A. P. **Leitura de jornais em famílias de estudantes de escola pública de Ensino Fundamental**. 2008. 167f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.

FERREIRA, N. S. A. **Pesquisa em leitura: um estudo dos resumos de dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas no Brasil, 1980-1995**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Faculdade de Educação. Campinas, SP. 1999, 354 f.

_____. **Contribuições para a escrita da história da produção acadêmica sobre leitura, no Brasil – 1965 a 1979**. Revista de Educação Pública. Cuiabá – MT. V. 16, n.30, p.29-42. Jan.-Abr. 2007.

FLOHERTY, J. J. **História da televisão**. Rio de Janeiro: Letras e Artes, 1964.

FOUCAMBERT, J. **Trata-se, de fato, de distribuir melhor a leitura?** *Leitura: Teoria & Prática*, ano 22, n.42, Campinas – SP: Global Editora, 2004.

_____. **A criança, o professor e a leitura**; tradução Marleine Cohen & Carlos Mendes Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GHAZIRI, S. M. et al (org). **Leitura e contemporaneidade: novos suportes, projetos de incentivo e variedade de contextos**. Rio de Janeiro: Publit, 2011.

_____. **Da leitura no impresso à leitura na tela: novas veredas para a formação do leitor na escola**. 2008. 165f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.

_____. **A leitura na tela do computador**. São Paulo: Editora Baraúna, 2009.

HAWI, M. et al. **Questionários e instrumentos de reflexão em pesquisas na lingüística aplicada**. Contexturas, v.8, p.91-114, 2005.

HOBBSAWN, E. J. **Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)**; tradução Marcos Santarrita. São Paulo: Cia. das Letras, 2005.

HORKHEIMER, M. & ADORNO, T. W. **Indústria Cultural, O Iluminismo como Mistificação de Massa**. In: LIMA, L. C. **Teoria da cultura de massa**. Editora Saga: São Paulo, 1969.

JURADO, S. G. O. G. **Leitura e letramento escolar no ensino médio: um Estudo exploratório**. 2003. 150f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica, PUC, São Paulo, 2003.

LE GOFF, J. (org). **A História Nova**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **História e Memória**; tradução Irene Ferreira; Bernardo Leitão & Suzana Ferreira Borges. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2003.

LEWIS, M. **A nova novidade: uma história do Vale do Silício**; tradução Ricardo Rangel. São Paulo: Cia. das Letras, 2000.

MACHADO, A. **Arte e Mídia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

_____. **A televisão levada a sério**. São Paulo: Editora SENAC, 2000.

MAGALHÃES, M. T. **Projeto um Salto para o Futuro**. *Comunicação & Educação*, São Paulo, v.9, ano III, p.23-31, maio/agosto, 1997.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura**; tradução Pedro Maia Soares. São Paulo: Cia. das Letras, 1997.

MARRACH, S. A. **Outras histórias da educação: do Iluminismo à Indústria Cultural**. Tese de Livre-docência (Universidade Estadual Paulista – UNESP – Marília), 2006.

MARTÍN-BARBERO, J. **Dos Meios às Mediações**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003, 2ª edição.

MARTIN-BARBERO, J. & REY, G. **Os exercícios do ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva**; tradução Jacob Gorender. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2001.

MATTOS, S. **Um perfil da TV brasileira: 40 anos de história**. Salvador: Abapa/A Tarde, 1990.

MELO, J. M. Prefácio. In: SILVA, C. E. L. **Muito além do jardim botânico**. São Paulo: Summus, 1985.

MERTON, R. K. & LAZARFELD, P. F. *Comunicação de Massa, Gosto Popular e A Organização da Ação Social*. In: LIMA, L. C. **Teoria da cultura de massa**. Editora Saga: São Paulo, 1969.

MIRANDA, M. G. & RESENDE, A. C. A. **Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo**. *Revista Brasileira de Educação*, v.11, n.33, set./out. 2006.

MCLUHAN, M. *Visão, som e fúria*. In: LIMA, L. C. **Teoria da cultura de massa**. Editora Saga: São Paulo, 1969.

_____. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. São Paulo: Cultrix, 1969.

MCKENZIE, D. F. **Bibliografía y sociología de los textos**. Traducción Fernando Bouza. Akal Ediciones: Madrid, 2005.

MOGADOURO, C. A. **Do pátio à sala de aula: possibilidades de discussão da telenovela no processo educativo**. São Paulo, 2005. Dissertação. (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicação e Artes (ECA). Universidade de São Paulo (USP).

MORDUCHOWICZ, R. **El sentido de una educación en medios**. Disponível em www.comminit.com/la/pensamientoestrategico/lash/lasld/d-787.html. Publicado em abril de 2004. Acesso em 10.02.2011.

MORIN, A. **Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropopedagogia renovada**; tradução Michel Thiollent. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MORIN, E. **Cultura de massas no século XX (O espírito do tempo)**; tradução Maura Ribeiro Sardinha. Rio de Janeiro: Forense, 1969.

MOTOYAMA, S. **Prelúdio para uma história: ciência e tecnologia no Brasil**. São Paulo: EDUSP, 2004.

MOTTER, M. L. **Telenovela e educação: um processo interativo**. *Comunicação & Educação*, v.17, ano VI, p.54-60, jan./abr., 2000.

OLIVEIRA, M. de M. **Telenovela e romance: Tocaia Grande na sala de aula**. São Paulo. Dissertação, 1997. (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicação e Artes (ECA). Universidade de São Paulo (USP).

OLIVEIRA, R. G. **Leitura do fotojornalismo na escola: uma experiência com alunos da escola básica**. Marília – SP. Dissertação, 2008. (Mestrado em Educação). Faculdade Filosofia e Ciências de Marília. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP).

PATERNOSTRO, V. I. **O Texto na TV: manual de telejornalismo**. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

PIMENTA, S. G. **Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

PETRUCCI, A. Ler por ler: um futuro para a leitura. In: CHARTIER, R. & CAVALLO, G. (orgs.). **História da Leitura no Mundo Ocidental**; tradução Fúlvio M. L. Moretto; Guacira M. Machado; José Antonio de M. Soares. Vol. 2. São Paulo: Ática, 1998.

PRAVADELLI, C. **Educação à Distância: pesquisa realizada em empresas que implantaram o Telecurso 2000**. São Paulo. Dissertação, 1996. (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo (USP).

QUEIROZ, F. A. **A Revolução Microeletrônica: Pioneirismos Brasileiros e Utopias Tecnocrônicas**. São Paulo: Annablume/FAPESP, 2007

REIS JR., A. **Filmes nas aulas de História**. Comunicação & Educação. São Paulo, vol.3, n.9, p.36-38, maio/ago., 1997.

SACRINI, M. **Televisão Digital: atributos tecnológicos e princípios pedagógicos para implementação no contexto escolar**. São Paulo. Dissertação, 2008. (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo (USP).

SANTAELLA, L. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

_____. **Matrizes da linguagem e pensamento - sonora, visual, verbal: aplicações na hipermídia**. São Paulo: Iluminuras, 2005.

_____. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004.

SILVA, C. E. L. da. **Muito além do jardim botânico**. São Paulo: Summus, 1985.

SIMOES, I. F. TV à Chateaubriand. In: COSTA, A. et. Al. **Um país no ar, história da TV brasileira em 3 canais**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**; tradução Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: MARTINS, A. A. et al (org.). **Escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SQUIRRA, S. **Aprender telejornalismo: produção e técnica**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SZYMANSKI, H. et al (orgs). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

TARTUCE, G. L. B. P. **Jovens na transição escola-trabalho: tensões e intenções**. São Paulo: Annablume, 2010.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2002.

TRINDADE, E. & ANNIBAL, S. F. **Leitura, recepção midiática e produção de sentido**. Comunicação e Educação (USP), v.XV, 2010.

VARGAS, M. **História da técnica e da tecnologia no Brasil**. São Paulo: EDUNESP, 1995.

YAGUELLO, M. Introdução. In: BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**; tradução Michel Lahud & Yara Frateschi Viera. Editora Hucitec: São Paulo, 2004.

YORKE, Y. **Telejornalismo**; tradução Luiza Lusvarghi. São Paulo: Roca, 2006.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. & VILELA, R. A. (orgs.). **Itinerários de pesquisa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ZANCHETTA, J. J. **Telejornal e educação: uma experiência em escolas públicas**. Tese de Doutorado (Universidade Estadual Paulista – UNESP – Marília), 2001.

_____. **Estudos sobre recepção midiática e educação no Brasil**. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1455-1475, set./dez., 2007.

_____. **Circulação de textos midiáticos entre alunos de escola pública básica**. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, vol. 36, n. 1, p. 297-310, jan./abr., 2010.

ZAREMBA, R.; ROMÃO-DIAS, D.; NICOLACI-DA-COSTA, A. M. **Simplex como uma torradeira: um estudo sobre o computador no cotidiano da nova geração**. *Psicologia Ciência e Profissão*. v.22, n.1, Brasília: março 2002.

Anexos

Termo de consentimento livre e esclarecido

AUTORIZAÇÃO

Eu,.....RG.....

Responsável pelo participante....., autorizo-o a participar da pesquisa intitulada samirghaziri@yahoo.com.br, venho pelo presente encaminhar o projeto de pesquisa *Entre o ler e o assistir: experiências de leitura de textos em movimento do telejornalismo news na escola*, cujo objetivo mais amplo é o de descrever e analisar atitudes referentes à leitura e a percepção de alunos do ensino médio em relação aos textos em movimento do telejornalismo *news* e o impacto desse suporte na formação de leitores flexíveis/multifacetados em face aos desafios atuais e futuros ligados às mídias digitais, a ser realizada na escola Prof^a. Cleophânia Galvão. A participação nesta pesquisa é uma opção e no caso de não aceitar participar ou desistir, em qualquer fase das atividades fica assegurado que não haverá qualquer problema.

Certos de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, através do telefone -18-3321-3406, com Samir Mustapha Ghaziri responsável pela pesquisa.

Responsável pelo Participante

Participante da Pesquisa

Assis, ____ de _____ de 2010.

Termo de concordância da instituição em que ocorreu a coleta de dados

DECLARAÇÃO

Eu,

RG. _____ brasileira, Diretora da Escola Estadual “Profª. Cleophânia G. da Silva”, com _____ endereço _____ na _____ Rua _____ nesta cidade de Assis, **DECLARO** que autorizo o aluno Samir Mustapha Ghaziri, RG.8.047.179-3- SSP/PR, brasileiro, solteiro, Estudante, Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, Marília, residente à Rua Capitão Francisco Rodrigues Garcia, nº 200- Centro – Assis SP, telefone (18) 9754-0107, email: samirghaziri@yahoo.com.br, a desenvolver nesta escola a pesquisa intitulada *Entre o ler e o assistir: experiências de leitura de textos em movimento do telejornalismo news na escola*, cujo objetivo mais amplo é o de descrever e analisar atitudes referentes à leitura e a percepção de alunos do ensino médio em relação aos textos em movimento do telejornalismo *news* e o impacto desse suporte na formação de leitores flexíveis/multifacetados em face aos desafios atuais e futuros ligados às mídias digitais.

Por ser verdade, assino a presente declaração.

Assis, de de 2010.

Diretora

Documentos e parecer do comitê de ética

1

À Direção da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP/Marília


Eu, Samir Mustapha Ghaziri, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação desta Faculdade, residente à Rua Capitão Francisco Rodrigues Garcia, 200, Centro, Ap.1, na cidade de Assis-SP, tel. (18) 9754-0107, e-mail samirghaziri@yahoo.com.br, venho pelo presente encaminhar o projeto de pesquisa *Entre o ler e o assistir: experiências de leitura de textos em movimento do telejornalismo news na escola*, cujo objetivo mais amplo é o de descrever e analisar atitudes referentes à leitura e a percepção de alunos do ensino médio em relação aos textos em movimento do telejornalismo news e o impacto desse suporte na formação de leitores flexíveis/multifacetados em face aos desafios atuais e futuros ligados às mídias digitais.

Segue anexos os seguintes documentos em duas cópias impressas e duas em CDs:

01. Projeto de pesquisa
02. Resumo do projeto
03. Termo de consentimento livre e esclarecido
04. Concordância da instituição onde será feita a coleta
05. Curriculum lattes resumido

Atenciosamente,

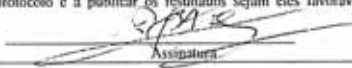


Doutorando Samir Mustapha Ghaziri


Orientador Professor Dr. Dagoberto Buim Arena



MINISTÉRIO DA SAÚDE
Conselho Nacional de Saúde
Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS (versão outubro/99)

1. Projeto de Pesquisa: Entre o ler e o assistir: experiências de leitura de textos em movimento do telejornalismo news na escola			
2. Área do Conhecimento (Ver relação no verso) Ciências Humanas		3. Código: 7.08	4. Nível: (Só áreas do conhecimento 4)
5. Área(s) Temática(s) Especial (s) (Ver fluxograma no verso)		6. Código(s):	7. Fase: (Só área temática 3) I () II () III () IV ()
8. Unitérios: (3 opções) Leitura na tela da televisão - Textos em movimento - Formação do leitor na escola			
SUJEITOS DA PESQUISA			
9. Número de sujeitos No Centro: 7 Total:		10. Grupos Especiais: <18 anos () Portador de Deficiência Mental () Embrão/feto () Relação de Dependência (Estudantes, Militares, Presidiários, etc) (X) Outros () Não se aplica ()	
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
11. Nome: Dagnberto Buim Arena			
12. Identidade: 4491101		13. CPF: 53839323800	
19. Endereço (Rua, n°): R. Capitão Adorcinho de Oliveira Lyrio, 45.			
14. Nacionalidade: Brasileira		15. Profissão: Professor	
16. Melhor Titulação: Pós-Doutorado		17. Cargo: Professor Assistente Doutor do Dpto. De Didática da F.E.C.	
18. Instituição a que pertence: UNESP/Marília		25. Email: arena@marilia.unesp.br	
20. CEP: 17.502-210			
21. Cidade: Marília		22. U.F.: SP	
23. Fone:		24. Fax:	
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Res CNS 196/96 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Data: 13/04/2010			
 Assinatura			
INSTITUIÇÃO ONDE SERÁ REALIZADO			
26. Nome: E.E. Professora Cleophânia G. da Silva		29. Endereço (Rua, n°): Rua Luis Nóbile, 47, Vila Carvalho.	
27. Unidade/Orgão:		30. CEP: 19.800-00	
28. Participação Estrangeira: Sim () Não (X)		31. Cidade: Assis	
		32. U.F.: SP	
33. Fone: (18) 3322 - 3233		34. Fax: :	
35. Projeto Multicêntrico: Sim () Não (X) Nacional () Internacional () (Anexar a lista de todos os Centros Participantes no Brasil)			
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Res CNS 196/96 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução. Nome: Ebe Cordeiro de Oliveira Cargo: Vice-Diretora da E.E. Professora Cleophânia G. da Silva Data: 13/04/2010			
 Assinatura			
PATROCINADOR Não se aplica (X)			
36. Nome:		39. Endereço:	
37. Responsável:		40. CEP:	
38. Cargo/Função:		41. Cidade:	
		42. UF:	
		43. Fone:	
		44. Fax:	
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP			
45. Data de Entrada: ___/___/___		46. Registro no CEP:	
47. Conclusão: Aprovado ()		48. Não Aprovado ()	
Data: ___/___/___		Data: ___/___/___	
49. Relatório(s) do Pesquisador responsável previsto(s) para: Data: ___/___/___ Data: ___/___/___			
Encaminhado a CONEP: 50. Os dados acima para registro () 51. O projeto para apreciação () 52. Data: ___/___/___		53. Presidente/Nome Dr. EDVALDO SOARES <i>Presidente do CEP</i>	
COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA - CONEP			
54. Nº Expediente:		56. Data Recebimento:	
55. Processo:		57. Registro na CONEP:	
58. Observações:			

Roteiro semiestruturado de entrevista

1 - O que você pensa a respeito da escola? Qual você acredita ser a importância dela em sua vida?

2 - Você trabalha ou já trabalhou?

3 - O que você pretende fazer quando terminar a escola? Por exemplo: Arrumar um emprego, prestar vestibular, as duas coisas, etc.

4 - O que você faz no seu tempo livre?

5 - Você gosta de assistir a TV? Saberá quanto tempo por dia ou por semana você assiste?

6 - A que você gosta de assistir?

7 - Você utiliza computador e Internet? Se sim, você gosta? Saberá dizer quanto tempo por dia ou por semana costuma utilizar?

8 - Para que você costuma utilizar o computador e a Internet?

9 - Você costuma ler na tela do computador? Se sim, quais tipos de textos?

10 - Qual tipo de som você gosta de ouvir?

11 - O que você sabe sobre Mídia?

12 - Você sabe como a programação da TV é produzida?

13 - Algum professor leva a televisão para a sala de aula? Realiza algum tipo de atividade em que a televisão (o vídeo) é utilizada?

14 – Podemos acreditar em tudo o que é dito em um telejornal ou em tudo o que é dito na televisão? Por quê?

15 – Você possui perfil em alguma rede social?

16 – O que você do caderno de Atividades, do Guia do Estudante?

Questionário Fechado

Questões sobre telejornalismo e assistir televisão:

1 – Você assiste a telejornais da Record News no seu dia-a-dia?

() diariamente () semanalmente () eventualmente () raramente () não assiste

2 – Por que você assiste ou não a telejornais?

() Para se informar

() Não são interessantes/São cansativos

Se você assiste ou não por quais quer outros motivos, explicita-os:

3 – Caso você assista, assiste inteiro ou partes?

() inteiro () partes

Justifique: _____

4 – Quais telejornais você costuma ver?

() aos da Record News

() Jornal Nacional

() Jornal Hoje

- () Fantástico
- () Bom Dia Brasil
- () Jornal da Globo
- () TEM Notícias
- () Brasil Urgente
- () Jornal da Band
- () Band News
- () Câmera Record
- () Fala Brasil
- () Repórter Record
- () Domingo Espetacular
- () Jornal do SBT Manhã ou Noite

5 – Inteiro ou em partes do que você mais gosta de assistir nos telejornais? (Marque quantas achar necessário e em ordem de importância)

- () notícias políticas
- () notícias de economia
- () notícias de esporte
- () notícias de cultura
- () notícias sobre acidentes/catástrofes
- () notícias de saúde
- () notícias sobre a vida das celebridades
- () notícias sobre problemas sociais ou crimes
- () notícias internacionais
- () notícias de entretenimento

6 – As pessoas que vivem com você em sua residência assistem a telejornais? Caso a resposta seja afirmativa informe quem.

() Sim () Não

Quem: _____

- Questões relacionadas à leitura

7 – Você já leu um livro inteiro?

() Sim () Não

8 – Se sim, qual o título que você mais se recorda?

9 – Dos materiais citados abaixo quais você mais lê em seu dia-a-dia? Assinale por ordem de importância.

() Revistas

() Jornais

() Livros escolhidos por você

() Livros indicados pela escola

() Gibis ou RPG

() Textos na Internet

() Outros Especifique: _____

10 – Você saberia dizer quanto tempo da sua semana é dedicado à leitura de livros, jornais ou revistas?

[] Horas

11 – Dos fatores relacionados abaixo assinale dois dos que mais te motivam a ler um livro?

- Amigos
- Professor
- Capa do livro
- Anúncio do livro
- Tema do livro

12 – Como os livros ou outros materiais lidos no seu dia-a-dia chegam até você?

- Comprados
- Emprestados de amigos
- Emprestados por bibliotecas (escolar ou pública)
- Distribuídos pelo governo na escola
- Baixados da Internet
- Xerocados

