

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA

**FORMAÇÃO DO JORNALISTA E LEITURA  
CRÍTICA DE JORNAL**

Silvana Coleta Santos Pereira

Goiânia - 1998

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA

# **FORMAÇÃO DO JORNALISTA E LEITURA CRÍTICA DE JORNAL**

Silvana Coleta Santos Pereira

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar Brasileira, sob a orientação da Professora Dra. Marília Gouvea de Miranda.

Banca Examinadora:

*Arjuna Wijaya*

---

*Adi A. P.*

---

*M. Agustinus P.*

---

*A Luisa e Victória, por quem sempre  
acreditarei que vale a pena lutar por dias  
melhores em uma sociedade mais justa.*

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais *Herber* e *Ivanilde*, que nunca mediram esforços e, mesmo com muitas dificuldades, sempre tiveram como prioridade a educação das três filhas, nos fazendo acreditar que o estudo realmente enobrece.

Ao *Cairo*, querido companheiro, e a toda minha família, que, mesmo convivendo com a minha constante falta de tempo, sempre souberam me motivar, entendendo o quanto este trabalho é importante para mim.

À minha orientadora, professora *Marília Gouvea de Miranda*, que nos momentos mais difíceis, soube unir a orientação com o incentivo necessário para que o trabalho se desenvolvesse a contento.

Aos meus colegas de turma, com os quais pude dividir, além do aprendizado, momentos das mais variadas emoções vividas durante o curso. Especialmente à Edith, Goretti e Graça, a quem hoje chamo carinhosa e orgulhosamente, de “amigas”.

À Direção da Faculdade de Comunicação e Biblioteconomia, na pessoa de sua diretora, profa. *Maria Auxiliadora de Andrade Echegaray* e aos colegas, que de uma maneira ou de outra contribuíram para a realização deste estudo, especialmente aos professores *Maria Beatriz Ribeiro Costa*, *Raquel Mourão Brasil* e *Magno Medeiros*, com quem trabalhei mais diretamente durante este período.

À Elaine Arão, amiga querida e dedicada professora de inglês.

Aos meus alunos, inspiração primeira deste trabalho, com quem diariamente divido o exercício de aprender e ensinar.

PEREIRA, Silvana Coleta Santos. **FORMAÇÃO DO JORNALISTA E LEITURA CRÍTICA DE JORNAL**. Goiânia, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, 1998 (Dissertação de Mestrado).

## RESUMO

Este trabalho pretende estudar a leitura de jornal feita por alunos formandos do curso de Comunicação Social, habilitação Jornalismo, da Universidade Federal de Goiás (UFG), com base nas categorias comunicação, informação, leitura crítica e indústria cultural. Essas categorias foram estudadas dentro do contexto comunicacional, tendo como pressuposto de que educar é um ato comunicativo.

Esta nova realidade em que a Comunicação e a Educação são estudadas paralelamente, uma ajudando a outra a resolver questões específicas, como por exemplo, *a educação para os meios*, foi analisada tendo por base que somente o entendimento deste novo momento pode permitir a formação de indivíduos capazes de fazer uma leitura crítica da informação produzida pela sociedade capitalista e disseminada pela indústria cultural.

A pesquisa discute o potencial educativo do jornal na formação do futuro jornalista, tendo em vista que este potencial possibilita a percepção das contradições existentes na produção das mídias e, conseqüentemente, na sociedade. Os recentes estudos sobre a recepção também apontam uma nova realidade em que o receptor não é mais visto como incapaz de reagir às mensagens recebidas. Modelos e propostas de uma educação para os meios demonstram que é possível ensinar crianças, jovens e adultos a ler criticamente os meios de comunicação.

Para verificar o potencial de leitura de jornal do aluno do último ano de Jornalismo, utilizaram-se exercícios de leitura crítica de jornais de circulação local e nacional e entrevistas. O resultado da pesquisa corroborou a hipótese de que a maioria dos alunos ao terminar o curso, não faz uma leitura crítica do jornal, da mesma forma que se evidencia que a leitura de jornal, ainda que reconhecida a sua contribuição para a formação do futuro profissional, não fez parte da rotina acadêmica de seu curso.

**PALAVRAS-CHAVE:** Comunicação, Educação, Formação do Jornalista, Leitura Crítica.

PEREIRA, Silvana Coleta Santos. **FORMATION OF THE JOURNALIST AND CRITICAL READING OF NEWSPAPERS..** Goiânia, Faculty of Education of Federal University of Goiás, 1998 (Dissertation of “Mestrado”)

## ABSTRACT

This research aims to analyse the reading of newspapers performed by students of Social Communication, graduating in Journalism from Federal University of Goiás (UFG), based on the following categories: communication, information, criticism and cultural industry. These categories were studied in a communicative context, considering that teaching is a communicative act.

This new reality in which Communication and Education are studied in parallel, one helping the other to solve specific matters, as na example, *education to the means*, was analysed after taking into consideration the fact that only the understanding of this new moment can allow the formation of individuals who are able to read all information produced by capitalist society and disseminated by cultural industry.

This research discusses the educational potential of the newspaper in the formation of the future journalist, considering that this potential allows the perception of the contradictions which exist in the production of the media and, consequently, in society. Recent studies about reception also show a new reality in which the reader is no more considered unable to react against the messages received. Models and proposals of a new education to the means prove that it is possible to teach children, youths and adults to critically read the mass media.

In order to verify the reading potential of the student in the last academic year of Journalism, regarding newspapers, we used critical reading exercises of newspapers of local and national circulation as well as interviews. The result corroborated the hypothesis that the majority of students, when they finish their course, do not read newspapers critically. Besides, it also shows that the reading of newspapers, although being recognised as very important to the formation of the fututre professional, is not presente in the academic routine of their course.

**KEY WORDS:** Communication, Education, Formation of the Journalist, Critical Reading.

## SUMÁRIO

	pág.
RESUMO .....	vi
ABSTRACT .....	vii
INTRODUÇÃO .....	1
 <b>CAPÍTULO I:</b>	
A COMUNICAÇÃO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA.....	7
1. COMUNICAÇÃO OU INFORMAÇÃO .....	15
1.1. A dimensão da informação .....	21
1.2. A dimensão da comunicação.....	22
1.3. A Sociedade da Comunicação enquanto possibilidade.....	24
2. TEORIA CRÍTICA - A COMUNICAÇÃO TRANSFORMADA EM PRODUTO DA INDÚSTRIA CULTURAL.....	26
3. COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO: UMA NOVA REALIDADE .....	31



**CAPÍTULO II:**

COMUNICAÇÃO, JORNALISMO E LEITURA CRÍTICA .....	38
1. OS NOVOS ESTUDOS SOBRE RECEPÇÃO.....	43
2. EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO PARA OS MEIOS.....	50
3. O CURSO DE JORNALISMO E A LEITURA DE JORNAL .....	58
3.1. O produto Jornal.....	58
3.1.1. A objetividade no jornalismo .....	60
3.2. A opção pelo jornal.....	64
4. A LEITURA CRÍTICA .....	76

**CAPÍTULO III:**

A LEITURA DE JORNAL FEITA PELOS ALUNOS .....	82
1. A FORMAÇÃO DO JORNALISTA NA UFG .....	84
2. METODOLOGIA DA PESQUISA .....	87
2.1. População .....	87
2.2. Amostra.....	96
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	98
3.1. Primeira etapa.....	100
3.1.1. Instrumento.....	100
3.1.2. Aplicação do instrumento .....	102
3.2. Segunda Etapa .....	103
3.2.1. Instrumento.....	103

3.2.2. Aplicação do instrumento .....	104
4. ANÁLISE DOS DADOS .....	106
4.1. Exercício de Leitura Crítica — 1º par: jornais locais .....	106
4.2. Exercício de Leitura Crítica — 2º par: jornais de circulação nacional .....	117
4.3. Entrevistas .....	127
CONSIDERAÇÕES FINAIS: .....	148
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	159
ANEXOS .....	165

## INTRODUÇÃO

Jornalismo e educação, entremeados pela comunicação, têm muitos pontos em comum. Da mesma forma, comunicação e educação têm objetivos bem definidos, só que esta definição, na maioria das vezes, só é percebida por quem produz essas ações e não por quem as recebe.

Como professora do Curso de Jornalismo da Universidade Federal de Goiás (UFG), verificava com certa frequência que os alunos, em sua grande maioria, ao iniciar os estudos, eram consumidores acríticos da indústria cultural, desconhecendo completamente o que seja a comunicação e o que significa ser jornalista nos dias atuais. A minha observação mostrava, ainda, desde o início da minha atividade docente, que os estudantes tinham pouca afinidade com a leitura do jornal. Mas o que mais me intrigava era que essa grande maioria parecia estar deixando o curso da mesma maneira que havia entrado, ou seja, pouco amadurecida sobre estas questões. Foi então que resolvi investigar a questão para melhorar a minha

ação enquanto docente e, quem sabe, contribuir para uma melhoria do curso como um todo.

Os meios de comunicação de massa (MCM) se evidenciam enquanto mediadores do processo educativo, atuando como mobilizadores, intermediários, ou condicionadores, das expressões individuais, grupais e massivas. A análise desta realidade mostra que a comunicação é transformada em produto da indústria cultural, da mesma forma que a informação, o que pode ser confirmado através de observação mais detalhada do jornal impresso, objeto principal deste estudo.

Em uma sociedade como a nossa o monopólio em relação aos meios de comunicação é evidente, seja pelo controle do Estado, ou através do controle privado. Conscientes dessa situação é que setores sociais progressistas reunidos em grupos específicos e pesquisadores das áreas de educação e comunicação têm desenvolvido trabalhos que visam oferecer subsídios para a participação de todos os cidadãos no processo comunicativo.

Mesmo reconhecendo a força da estrutura social dominante que tem na indústria cultural a sua garantia de reprodução, não se deve considerar que o processo de educação informal que ocorre através dos meios de comunicação conduz inevitavelmente a que as pessoas aceitem incondicionalmente os valores veiculados. Embora não se possa negar o poder de persuasão dos meios de comunicação de massa, esse poder

encontra limites nos mecanismos dispostos por essa mesma sociedade.

A formação do profissional que vai atuar em comunicação, como é o caso do jornalista, supõe estratégias e processos pedagógicos que visem dotar esse comunicador de condições para apreender sua tarefa para além dos limites da técnica, como educadores em potencial e, portanto, responsáveis na formação de leitores críticos da comunicação. Dentre vários exemplos de que isso é possível, o estudo sobre a formação do aluno de Jornalismo e da utilização do jornal em sala de aula, reiteram esta possibilidade.

O problema que motivou este estudo foi o seguinte: o curso de Jornalismo tem possibilitado a formação de leitores críticos dos meios de comunicação, mais especificamente, do jornal? A minha hipótese é que a maioria dos alunos termina o curso não fazendo uma leitura crítica dos meios. Da mesma maneira, a leitura do jornal não faz parte da rotina dos futuros profissionais e a sua pouca utilização em sala de aula contribui para agravar esta situação.

Para o estudo da formação do aluno de Jornalismo bem como da leitura que faziam dos meios de comunicação, foram selecionados, como sujeitos, os alunos do 4º ano em 1996. Na primeira etapa da coleta de dados para a pesquisa foi realizado um exercício de leitura crítica de jornal, de circulação local e nacional, com o objetivo de avaliar sistematicamente como os alunos liam jornal. Na segunda etapa foram realizadas entrevistas

que permitiram uma melhor identificação dos dados obtidos com o exercício de leitura crítica.

O primeiro capítulo traz o caminho percorrido pelas pesquisas sobre a comunicação, deixando evidente as dificuldades dos pesquisadores em trabalhar um objeto que sofre influências das mais diversas áreas. Para tanto são utilizados os estudos de Claude Shanon, Warren Weaver, Lasswell, Merton e Lazarsfeld, com suas respectivas críticas e atualizações. Ainda na tentativa de clarear esse percurso, são importantes os trabalhos de Mauro Wolf, Melvin DeFleur e Adriano Rodrigues.

Ao percorrer este caminho percebeu-se que a verdadeira dimensão da comunicação e da informação nos dias atuais aponta para a transformação da comunicação em produto da indústria cultural, bem como da informação em mercadoria produzida em série. Nesse sentido, Adorno e Horkheimer foram fundamentais. Para entender melhor a nova realidade que cruza os caminhos da comunicação e educação, foram essenciais as contribuições de Ismar de Oliveira Soares, José Marques de Melo, Margarida Kunsch, Maria Immacolata Vassalo Lopes, Mirza Toschi e Raquel Mourão Brasil, todos autores nacionais, visto que fazem a aproximação entre a comunicação, educação e leitura crítica dos meios.

No segundo capítulo a proposta é demonstrar a importância de uma educação voltada para a comunicação, tendo em vista que hoje em dia é impossível pensar a comunicação isoladamente da sua produção pelas

mídias ou apenas como produto do desenvolvimento tecnológico. O monopólio da classe dominante em relação aos meios de comunicação é evidente. Portanto, é preciso educar e motivar as pessoas para que deixem de lado um comportamento de conformismo com relação à estrutura tecnológica dos meios e ao fluxo unidirecional das mensagens, não esquecendo que os meios de comunicação de massa participam como mediadores importantes do processo educativo informal, atingindo a grande maioria da população nacional.

Para tratar dos novos estudos sobre a recepção buscou-se apoio teórico nos estudos de Jesús Martín Barbero, Guillermo Orozco, Mauro Wilton de Sousa e Carlos Eduardo Lins da Silva. Tendo em vista a nova idéia sobre o receptor, são citadas algumas experiências de educação para os meios, todas levando em conta a importância da leitura crítica. Ainda neste capítulo está a justificativa da escolha em trabalhar com o jornal, além de uma discussão sobre a objetividade no jornalismo e um aprofundamento sobre o que seja leitura crítica.

O terceiro capítulo mostra a sistematização dos dados coletados junto aos alunos do curso de Jornalismo da UFG. A opção metodológica foi pela análise qualitativa desses dados na tentativa de verificar se o curso tem possibilitado a formação de leitores críticos dos meios de comunicação, mais especificamente do jornal. Foi escolhida a turma do 4º ano (formandos) de 1996 devido ao suposto de que eles, por já terem concluído

o curso, teriam condições de fornecer mais elementos quanto a disciplinas cursadas e demais etapas do curso.

A busca dos dados foi feita através de três aproximações: perfil sócio-econômico dos alunos fornecido pela Comissão Especial do Concurso Vestibular, exercício de leitura crítica e entrevista. E se de um lado a confirmação da hipótese de que a maioria dos alunos termina o curso não sendo capaz de fazer uma leitura crítica dos meios de comunicação foi satisfatória, por outro foi consternadora, pois deu a certeza de que a formação do futuro jornalista tem falhas graves que precisam ser corrigidas com a máxima presteza. Várias propostas poderão ser elaboradas com relação à reformulação curricular e mesmo quanto à prática docente, a partir de algumas das constatações feitas neste trabalho.

Durante as considerações finais, procura-se unir a teoria e os dados evidenciando que, mesmo com as dificuldades apresentadas, o curso de Jornalismo tem grande importância na formação do futuro profissional. As contradições apresentadas também deixam espaço para a esperança de que são essas mesmas contradições que permitirão ao educador e ao comunicador desempenhar a sua verdadeira função de educar o cidadão.



# **CAPÍTULO I:**

## **A COMUNICAÇÃO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA**

Historicamente podemos observar que, no nível semântico, o termo comunicação foi se modificando, deixando para um segundo plano o significado de ‘partilhar’, ‘comungar’, passando a ser utilizada com o sentido de ‘transmitir’. A teoria da sociedade de massa e a correspondente da comunicação representam muito bem essa tendência, que tem na teoria da informação, ou melhor, na teoria matemática da comunicação, sistematizada por Warren Weaver e Claude Shannon, em 1949, sua expressão mais consistente.

A origem da teoria tem por base os estudos de engenharia das telecomunicações e foi concebida para tratar de problemas de engenharia da comunicação. Esses problemas envolvem a transmissão e recepção de sinais por aparelhos mecânicos ou eletrônicos, mais do que a troca de mensagens por grupos humanos. Considerada acima de tudo uma “teoria do rendimento informacional”, tem por objetivo melhorar a velocidade de

transmissão de mensagens, diminuir suas distorções e aumentar o rendimento global do processo de transmissão da informação.

A teoria matemática da comunicação é, essencialmente, uma teoria sobre a transmissão ótima das mensagens e o esquema do 'sistema geral de comunicação', proposto por Shannon, é o seguinte: a transferência de informação efetua-se da fonte para o destinatário, ao passo que a transferência da energia se efetua do transmissor para o receptor. (Wolf, 1994, p.101)

O esquema demonstra que, em cada processo comunicativo, deve existir sempre uma fonte da informação, a partir da qual é emitido um sinal, através de um aparelho transmissor; esse sinal viaja através de um canal, ao longo do qual pode ser perturbado por um ruído. Quando sai do canal, o sinal é captado por um receptor, que o converte em mensagem que, como tal, é compreendida pelo destinatário. Segundo Mauro Wolf, este esquema analítico — em diversas versões e com ligeiras variações terminológicas — é uma presença constante nos estudos comunicativos, provavelmente devido à sua aplicabilidade a fenômenos muito heterogêneos.

A funcionalidade deste modelo comunicativo não é, naturalmente, considerada apenas na sua vasta aplicabilidade: essa funcionalidade centrou-se no fato de que permitia individualizar os fatores de perturbação da transmissão de informações, ou seja, o problema do ruído, quer fosse devido a uma perda do sinal, quer fosse devido a uma informação parasitária produzida no canal. Tratava-se de um aspecto importante, dado que a finalidade operativa principal da teoria informacional da comunicação era, precisamente, a de fazer passar, através de um canal, o máximo de informação com o mínimo de distorção e com a máxima economia de tempo e energia. (Wolf, 1994, p.102)

O código que interessa à teoria da informação — e que torna possível a transmissão de informação — é um sistema meramente sintático, um sistema organizador que não contempla, na sua pertinência própria, o problema do significado da mensagem, ou seja, a dimensão mais especificamente comunicativa. E, embora todo o processo de comunicação entre seres humanos pressuponha um sistema de significação como condição necessária, nas pesquisas sobre a comunicação, o modelo informacional foi, durante muito tempo, o verdadeiro paradigma dominante, raramente posto em questão e o mais freqüentemente utilizado.

O instrumento fundamental da comunicação humana — a linguagem — é um dos objetos centrais de estudo da lingüística. Um dos mais renomados lingüistas contemporâneos, André Martinet, afirma que as instituições humanas resultam da vida em sociedade; esse é bem o caso da linguagem, que é concebida essencialmente como instrumento da comunicação (1987, p. 38-55).

O fenômeno da comunicação no nível propriamente humano é tratado pela psicologia, que se preocupa mais atentamente com as determinantes psicológicas do processo de comunicação. Franklin Fearing (1987, p. 56-82), psicólogo com formação inspirada na teoria da Gestalt, considerava inaceitável uma concepção mecânica de comunicação.

Trata-se de uma relação bidirecional, que não pode ser entendida adequadamente em termos de simples analogias tomadas à engenharia ou à mecânica. É uma relação puramente humana, da

qual emerge toda a civilização e a cultura e sem a qual o homem, tal qual o conhecemos, não poderia sobreviver. (Fearing, 1987, p. 59)

A sociologia faz a passagem do nível psicológico da análise para o plano propriamente social quando abre caminho para a discussão de um tema bastante atual na sociedade contemporânea, que é a crescente substituição da família, como agência socializadora fundamental, pelos meios de comunicação de massa. Neste sentido, Harold Lasswell (1987, p.105-117), um dos pioneiros do estudo da comunicação de massa, tenta fazer uma síntese dos problemas de comunicação na sociedade.

Elaborado inicialmente nos anos 30, como aplicação de um paradigma para a análise sociopolítica, o modelo lasswelliano, proposto em 1948, explica que “uma forma adequada para descrever um ato de comunicação é responder às seguintes perguntas: quem diz o quê, através de que canal, com que efeito?” Segundo Lasswell, o estudo científico do processo científico tende a concentrar-se em uma ou outra dessas interrogações.

Essa fórmula, ordenando aparentemente o objeto de estudo segundo variáveis bem definidas, sem omitir nenhum aspecto relevante dos fenômenos em causa, na realidade rapidamente se transformou — e assim permaneceu durante muito tempo — numa verdadeira teoria da comunicação. Por sua vez, essa teoria tem uma ligação estreita com a teoria da informação, ou seja, a teoria matemática da comunicação.

O esquema de Lasswell organizou a pesquisa sobre a comunicação, que começava a aparecer, em torno de dois dos seus temas centrais e de maior duração - a análise dos efeitos e a análise dos conteúdos - e, ao mesmo tempo, individualizou os outros setores de desenvolvimento da matéria.(...) De fato, se, para a teoria behaviorista, o indivíduo submetido aos estímulos da propaganda podia apenas responder sem oferecer resistência, a posterior evolução da pesquisa sobre a comunicação converge na explicitação de que, na influência das comunicações de massa intervêm as resistências que os destinatários opõem de várias formas. Contudo, o esquema lasswelliano da comunicação conseguiu propor-se como paradigma para essas duas tendências de pesquisas opostas. (Wolf, 1994, p.28)

Hoje em dia, porém, a teoria matemática da comunicação e o esquema de Lasswell, que teve por base o Behaviorismo, ambos modelos comunicativos dominantes nas pesquisas durante muito tempo, são bastante criticados e rejeitados e acabaram por dar lugar a outros modelos.

O problema das relações entre estrutura social, padrões de comunicação e padrões culturais é trabalhado, dentre outros, por Lazarsfeld e Merton (1987, p.230-253), quando tratam da dimensão cultural do processo e dos meios de comunicação na sociedade contemporânea.

Muitos estão alarmados com a onipresença e o poder potencial dos meios de comunicação de massa. (...) Trata-se de um sentimento generalizado o fato de que os meios de comunicação de massa dispõem de um instrumental poderoso, que pode ser usado de modo positivo ou negativo e, na falta de controles adequados, a última possibilidade parece bem mais provável, porque estes constituem os canais de propaganda. (Lazarsfeld e Merton, 1987, p. 230-231)

A onipresença dos meios de comunicação é uma constante

preocupação nos dias de hoje e é com certeza o fator determinante da força que a comunicação vem adquirindo em nosso tempo. Depois que o desenvolvimento industrial alterou profundamente a organização social, política e cultural do mundo moderno e intensificou as relações entre os povos e as culturas, o nosso século está cada vez mais organizado em função do desenvolvimento às vezes espetacular dos dispositivos da informação. A informação liga os cinco continentes, repercutindo instantaneamente, através do planeta, não só os acontecimentos, mas sobretudo as idéias, os modelos, os estilos e os modos de vida.

Tendo em vista essa nova realidade, Lazarsfeld e Merton chegam à conclusão de que, com a organização vigente da propriedade econômica e do controle dos meios de comunicação, esses meios têm atuado no sentido de consolidar a estrutura de nossa sociedade. O mundo comercial está muito mais interessado em canalizar do que em efetuar mudanças radicais nas atitudes básicas; procura apenas estimular preferências por uma determinada marca de um produto. Sendo assim, os contatos pessoais com aqueles que foram socializados em nossa cultura servem, principalmente, para reforçar os padrões dominantes.

No Brasil, as mesmas dificuldades em trabalhar o objeto comunicação, foram enfrentadas pelos nossos pesquisadores. Maria Immacolata Lopes, em seu livro *Pesquisa em Comunicação: formulação de um modelo metodológico*, fala da grande diversidade de enfoques nos

estudos da comunicação, diversidades essas decorrentes

não somente de pesquisas teóricas heterogêneas, e freqüentemente antagônicas, mas também de perspectivas que se entrecruzavam de maneira não-usual e até surpreendente do ponto de vista acadêmico. (Lopes, 1990, p. 29)

Essa diversidade de enfoques dificultava tanto a escolha do tema a ser estudado como a maneira de estudar. Neste contexto, o modelo funcionalista do processo de comunicação nas teorias comunicativas, foi então priorizado pelos estudos da área. E, segundo Maria Immacolata Lopes, o modelo funcionalista é, até hoje, muito utilizado nos estudos da comunicação na América Latina além de ser predominante no Brasil, o que resulta em críticas que apontam a fragilidade do modelo.

O positivismo foi a base filosófica do funcionalismo. As idéias de Durkheim deixaram marcas no pensamento conservador em várias disciplinas das ciências humanas, mas foi nos Estados Unidos que suas idéias tornaram-se precursoras da formação de um campo teórico mais definido e sistematizado, especialmente através de Talcott Parsons e Robert K. Merton, nomes que podem ser considerados clássicos no estrutural-funcionalismo norte-americano. Nos Estados Unidos, depois da I Guerra, consolida-se a perspectiva funcionalista no estudo da comunicação social.

A teoria funcionalista dos *mass media* constitui essencialmente uma abordagem global aos meios de comunicação de massa no seu conjunto; é certo que as suas articulações internas estabelecem a distinção entre gêneros e meios específicos, mas

acentua-se, significativamente, a explicitação das funções exercidas pelo sistema das comunicações de massa. (Wolf, 1994, p.55)

É este portanto o aspecto em que essa teoria mais se distancia das outras apresentadas até o momento, ou seja, a questão de fundo já não são os efeitos, mas as funções exercidas pela comunicação de massa na sociedade.

Na evolução geral do estudo das comunicações de massa, a teoria funcionalista ocupa uma posição muito precisa, que consiste na definição da problemática dos *mass media* a partir do ponto de vista da sociedade e do seu equilíbrio, da perspectiva do funcionamento do sistema social no seu conjunto e na contribuição que as suas componentes dão a esse funcionamento.

Já não é a dinâmica interna dos processos comunicativos (como é típico, sobretudo, da teoria psicológico experimental) que define o campo de interesse de uma teoria dos *mass media*, é a dinâmica do sistema social e o papel que nela desempenham as comunicações de massa. (Wolf, 1994, p.56)

A teoria funcionalista dos meios de comunicação de massa representa uma etapa muito importante na então crescente orientação sociológica das pesquisas sobre a comunicação.

Enfim, se as teorias anteriores estavam ligadas ao objetivismo behaviorista e descreviam a ação comunicativa como uma mera relação automática de estímulo e resposta, a teoria sociológica do estrutural-funcionalismo salienta a ação social e não o comportamento na sua adesão



aos modelos de valores interiorizados e institucionalizados. Atualmente, segundo Mauro Wolf, são muitos os indícios de que a pesquisa sobre os meios de comunicação de massa estão se concentrando sob o impulso de uma abordagem sociológica que coloca no centro a questão das relações entre estrutura social, sistemas de poder e modelos de valores.

## 1. COMUNICAÇÃO OU INFORMAÇÃO?

Mesmo tendo surgido como fenômeno indissociável do contato homem-mundo, homem-homem, a comunicação nos nossos dias deixa de ter o seu sentido etimológico, ou seja, de comunhão. Quando os contatos pessoais deixam de cumprir sua função social e passam simplesmente a reforçar os padrões dominantes, o processo deixa de ser comunicativo e passa a ser informativo. Raquel Mourão Brasil faz a seguinte análise sobre esse aspecto:

Não se faz aqui uma dissociação entre comunicação e informação, mas a redução do processo comunicativo a um processo unicamente informativo. Isso não significa, contudo, que a informação seja, por princípio, exclusivamente autoritária. A meu ver, informação é um dos conteúdos da comunicação social ou interpessoal que pode contribuir tanto para a produção de um conhecimento independente, quanto para a reprodução de um sistema de valores ideológicos, a depender da *natureza da comunicação* estabelecida entre os participantes. Por isso considero inadequado afirmar que a divisão social do trabalho *transformou* a comunicação em informação; creio ser mais apropriado dizer que a divisão social do trabalho *reduziu* [grifos da autora] a comunicação à informação, banindo do processo todos os elementos que propiciavam uma ação

independente e crítica dos indivíduos envolvidos.  
(Brasil, 1995, p. 35)

O fato de normalmente designarmos por comunicação social o conjunto dos meios de informação, tais como o jornal, as revistas, o rádio e a televisão, faz com que freqüentemente sejam confundidos o domínio da informação com a experiência comunicacional. As razões dessa confusão entre a esfera da informação e o domínio da comunicação, segundo Adriano Duarte Rodrigues,

prendem-se, por um lado, às estratégias de legitimação do domínio informativo, pelo apelo às suas supostas funções comunicacionais e, por outro lado, ao fosso cada vez maior entre as concepções tradicionais do mundo que alimentam as instituições sociais e a realidade tecnológica moderna. (Rodrigues, 1994, p.19)

Até bem pouco tempo atrás, o uso mais comum da palavra *informação* estava ligado, provavelmente, conforme afirma o autor americano, Theodore Roszak, à frase: “Você pode me dar uma informação?” Porém, com o desenvolvimento da tecnologia, a informação ganhou *status* e passou a ser considerada “a mais valiosa mercadoria para os negócios. Quaisquer negócios” (Roszak, 1988, p. 24). Ainda segundo Roszak, anos atrás pensava-se em informação mais como um “lubrificante” que auxiliava na produção de mercadorias, ou talvez na conclusão de um serviço como o diagnóstico de um médico ou o parecer legal de um advogado. Seu valor legal não seria constante, mas sofreria variações de

acordo com sua precisão e aplicações. Mas, atualmente, a informação é livremente chamada de produto, recurso, capital, moeda.

Roszak alerta para o que chama de “culto à informação”, ou seja,

peçoas que não têm idéia clara do que quer dizer informação, ou porque poderiam precisar dela, são preparadas para acreditar que vivemos em uma Era da Informação, que faz de todos os computadores ao nosso redor aquilo que as relíquias da Cruz significavam na Idade da Fé: emblemas de salvação. (Roszak, 1988, p.12)

É o aperfeiçoamento técnico proporcionando a autonomia da informação em relação à comunicação.

Para Ismar de Oliveira Soares, em seu livro *Sociedade da Informação ou da Comunicação?*, a incidência da revolução tecnológica no processo de mudanças econômico-ideológico-culturais do mundo contemporâneo é que levou alguns analistas a designar o momento histórico que vivemos como Era da Informação.

No caso, o conceito Era da Informação passou a designar não apenas o conjunto dos instrumentos técnicos disponíveis ou a capacidade de produzir, armazenar e distribuir dados, mas o próprio uso político resultante de tal processo. (...) O que se verifica é que, enquanto a revolução tecnológica garante a produção, armazenamento e difusão de informações, as relações econômicas e o ideário neoliberal fixam os códigos que possibilitam o acesso à leitura e ao aproveitamento dos bens materiais e simbólicos. (Soares, 1996, p. 11)

Para garantir sua legitimidade social, os mecanismos da Era da Informação criam e impõem a toda a sociedade o que o jornalista francês

Ignacio Ramonet chama de “ditadura do pensamento único”. Ele afirma que

nas democracias atuais, mais e mais os cidadãos se sentem engolidos, lambuzados por uma espécie de doutrina viscosa que envolve e embala toda rebeldia, anulando-a, desorganizando-a, sufocando-a. Esta é a doutrina do pensamento único, autorizado e controlado por uma visível e onipresente política de opinião pública. (Ramonet, apud Soares, 1996, p. 11)

Esta “doutrina do pensamento único” é constituída de conceitos básicos, reproduzidos pelos principais órgãos de informação mundiais, que concentram-se fundamentalmente em dois princípios: a autonomia do econômico sobre o político e o cultural e a excelência e infalibilidade da comunicação.

Na visão de Ignacio Ramonet, o conceito de excelência e infalibilidade da comunicação dotou a Era da Informação de quatro atributos universais: ela seria ao mesmo tempo planetária, permanente, imediata e imaterial. É planetária porque não existem barreiras para os sinais dos veículos de comunicação. É permanente porque as emissoras de rádio, TV, jornais e as redes informatizadas estão disponíveis 24 horas por dia. É imediata devido a atualidade das notícias que garante a seus consumidores a sensação de que são contemporâneos de seu mundo e é imaterial porque o objeto da comunicação é a realidade virtual que, ao ser consumida, se sedimenta no universo imaginário de seus usuários,

substituindo em muitos casos a própria realidade.

Modernos e sofisticados dispositivos de informação, já há algum tempo, fazem parte do nosso dia-a-dia, definindo novos rumos nas nossas experiências, alargando a esfera de percepção e de intervenção no mundo, elaborando a nossa própria representação da realidade. Por isso, parece impossível imaginar a nossa vida sem todo esse aparato informacional. O nosso século tornou-se o século da informação.

Temos portanto, a impressão de que o mundo muda cada vez mais rápido do que os nossos padrões de referência e de que as realizações tecnicamente possíveis ultrapassam mesmo os projetos humanamente concebíveis. Contudo, Ismar Soares alerta para o fato de que não basta um número elevado de fontes ou meios de comunicação disponíveis, o que deve importar realmente é a qualidade da informação em si mesma, que cada veículo ou rede deve garantir. Além disso, o ritmo acelerado na chegada e divulgação das notícias, em tempo real, deixa uma margem bem estreita de tempo para quem transmite verificar, aprofundar e compreender os acontecimentos, ao mesmo tempo que deixa pouca margem de tempo para quem recebe a informação compreendê-la e exercitar uma crítica sobre sua forma, seu conteúdo ou suas conseqüências.

Essa análise vem ao encontro do pensamento de Adriano Rodrigues quando afirma que, não é pelo fato de a informação ter se tornado transnacional que passamos necessariamente todos a partilhar uma mesma

visão de mundo e a partilhar uma mesma representação da realidade. Cada uma das culturas continua a definir padrões próprios, a delimitar o espaço de entendimento e de compreensão dos acontecimentos e das mensagens.

Neste mesmo sentido o pesquisador belga Armand Mattelart fala de uma “revanche da cultura” em que a cultura de raízes locais não teria sido sufocada, como muitos haviam previsto, mas resistiu e estaria se apoderando das próprias tecnologias e envergando os dispositivos políticos que muitos imaginaram, em algum momento, poder sufocar as manifestações nacionais e regionais em benefício do internacional e do mundial. Essa nova perspectiva anuncia que não são os meios de comunicação que importam, nem as tecnologias, mas os processos de comunicação nascidos e modificados no seio de determinada cultura.

Erram portanto, os que absolutizam o impacto cultural dos meios e dos processos de informação, vendo neles tão somente recursos de dominação ou de manipulação. A comunicação inserida na cultura e dela decorrente carrega as contradições do próprio fenômeno cultural, em si complexo e contraditório. Os meios de comunicação não produziram ou mudaram a cultura, mas estão sendo — eles próprios — produzidos e conformados pela cultura. (Mattelart, apud Soares, 1996, p. 42)

Mattelart afirma, ainda, que os anos oitenta projetaram a comunicação ao encontro da cultura, revelando a própria dimensão cultural da comunicação à medida que permitiu descobrir a íntima articulação existente entre os fatos comunicacionais locais e os fatos comunicacionais internacionais. O que se pretende dizer, portanto, é que, apesar da

percepção da realidade ter se tornado um produto tecnicamente elaborado pelas mídias,<sup>1</sup> cada um de nós continua, no entanto, a interpretá-la no quadro da experiência espontânea de sua própria cultura.

Não é pelo fato de todos recebermos as mesmas notícias através das redes planetárias de satélites que a comunicação necessariamente aumenta e as diferenças diminuem. Sabemos que cada um dos destinatários recebe somente uma pequena parcela da informação disponível que circula pelo mundo multimidiático, que é interpretada de acordo com cada cultura. É essa defasagem entre a dimensão informativa e a experiência comunicacional que explica a contradição entre a planetarização da informação midiática e o exacerbamento dos conflitos que emergem hoje um pouco por toda parte. Tudo leva a crer que, quanto mais se universalizam os fluxos informativos, mais os particularismos culturais se manifestam, com a generalização do confronto e do conflito das interpretações.

### 1.1. A dimensão da informação

Adriano Duarte Rodrigues explica que a informação é uma

---

1. O termo *mídias* será empregado neste trabalho como palavra feminina que designa os meios de comunicação, como aportuguesamento da palavra *media*, em inglês. Durante algum tempo, no Brasil, as grafias *media* e *mídia* apareceram indiscriminadamente, assim como aparecia o plural *mídias*, antecedido, também indistintamente, do artigo masculino (os *mídias*), ou feminino (as *mídias*). Recentemente, a palavra *mídia*, sem s, antecedida do artigo feminino (a *mídia*) fixou-se mais predominantemente e é empregada quer no sentido estrito de jornalismo impresso, quer no sentido de meios noticiosos e informativos em geral, incluindo o rádio e a televisão (Toschi, apud Santaella, 1992, p.8).

realidade relativa que compreende o conjunto dos acontecimentos que ocorrem no mundo e formam o nosso meio ambiente.

Os acontecimentos são tanto mais informativos quanto menos previsíveis e portanto mais inesperados. (...) A informação é, por conseguinte, uma realidade que pode ser teoricamente medida pelo cálculo de probabilidades, sendo o valor informativo de um acontecimento inversamente proporcional à sua probabilidade de ocorrência: quanto menor for a probabilidade de um acontecimento ocorrer tanto maior será o seu valor informativo e quanto maior for a probabilidade de ocorrer, tanto menor será o seu valor informativo. (Rodrigues, 1994, p. 20-21)

Segundo o autor, a informação está intimamente associada à natureza relativamente inexplicada e inexplicável dos fenômenos. Além disso, esses fenômenos também estão associados ao fato de não serem dominados pela razão humana, de ocorrerem no mundo à nossa volta sem aviso prévio, fora do controle e do domínio da liberdade humana e de intervirem de maneira brutal e inesperada.

Rodrigues sintetiza sua análise afirmando que

a natureza do processo da informação não é recíproca e reversível: consiste na transmissão unilateral ou unidirecional de um saber entre alguém que é suposto saber, um destinador, e um ou mais destinatários que são supostos ignorar a mensagem ou o conjunto das mensagens transmitidas. (Rodrigues, 1994, p. 21)

## **1.2. A dimensão da comunicação**

A comunicação, ao contrário da informação, é um processo que



ocorre entre pessoas dotadas de razão e de liberdade, entre si relacionadas pelo fato de fazerem parte, não do mundo natural, com as suas regras brutais e os seus mecanismos automáticos, mas pelo fato de pertencerem a um mesmo mundo cultural. “A comunicação é, por conseguinte, um processo dotado de relativa previsibilidade. Da previsibilidade do processo comunicacional depende um dos princípios fundamentais, o da intercompreensão” (Rodrigues, 1994, p. 21). Como exemplo podemos tomar a saudação que dirigimos a alguém. Trata-se de um processo recíproco de troca simbólica e não uma informação.

É possível concluir, então, que os processos comunicacionais são dotados de valores que levam em consideração as preferências, as opções, os desejos, os amores, os ódios, ou como já foi dito anteriormente, trata-se de uma comunhão, de uma troca, ou como afirma Rodrigues, de intercompreensão.

O processo de comunicação é um processo reversível: cada um dos envolvidos é ao mesmo tempo, destinador e destinatário de uma mensagem ou conjunto de mensagens. A comunicação não é um produto, mas um processo de troca simbólica generalizada, processo de que se alimenta a sociabilidade, que gera os laços sociais que estabelecemos com os outros, sobrepondo-se às relações naturais que estabelecemos com o meio ambiente. (Rodrigues, 1994, p. 22)

Contudo, é preciso esclarecer que, apesar de distintas, a dimensão informativa e a dimensão da comunicação estabelecem, no mundo de hoje, complexas e específicas relações entre si, influenciando diretamente no processo educativo.

A escola, enquanto transmissora da cultura e geradora de conhecimentos, deve interpretar os fatos numa perspectiva da dinâmica do dia-a-dia, estampada nos meios de comunicação. Portanto, a educação e a comunicação/informação devem andar juntas, se realmente quisermos construir uma sociedade mais crítica, em que as pessoas possam realmente participar dos destinos da nação.

### **1.3. A Sociedade da Comunicação enquanto possibilidade**

Soares parte do princípio de que é preciso entender a comunicação para democratizar a Sociedade da Informação, transformando-a em Sociedade da Comunicação.

Para ele o poder manipulador do sistema de comunicação é um fato que não apenas se explica como fruto de decisões político-econômicas dos detentores dos instrumentos de informação, mas é condição permanente da própria relação psicológica entre os meios e seus receptores.

Todos sabemos que a elaboração e a difusão das mensagens acontecem hoje em dia no contexto da produção industrial. Por isso, não devemos imaginar que a população terá, em algum momento, acesso pleno aos meios de informação. Para os sistemas de comunicação interessa que as pessoas simples do povo participem ativamente do consumo dentro dos limites, conveniências e potencialidades oferecidas pelas forças

hegemônicas do mercado. Sendo assim, uma recepção atenta das mensagens passou a representar, muitas vezes, um esforço de resistência cultural.

Porém, há quem se mantenha céptico, ou seja, pergunta se é possível, adequado ou correto educar alguém para uma recepção crítica e ativa. Não, respondem alguns produtores e administradores da cultura, justificando que a experiência da comunicação é única, uma vez que cada pessoa recebe as mensagens de forma diferente. Outra razão para desaconselhar os esforços educativos na área é a crença de que qualquer educação significaria uma velada (e muitas vezes explícita) tentativa de manipulação das consciências. Neste caso, estaria se trocando uma manipulação por outra.

Outros pensadores, contudo, afirmam que é plenamente adequado formar receptores ativos. Ou seja, é possível educar para uma recepção crítica e ativa das mensagens. Caso contrário, afirma Soares, estaríamos legitimando o privilégio concedido pelos grupos de poder aos controladores dos meios, em seu acesso exclusivo e sem empecilhos à intimidade das pessoas, famílias e grupos humanos.

Os defensores da leitura crítica dos meios querem garantir 'o direito à dúvida'. Sendo assim, a questão não se colocaria em termos de quem 'manipula', mas no reconhecimento do direito que cada ser humano tem de descobrir (e, para tanto, necessita ser informado) como funciona a própria engrenagem da sociedade. Mais que uma pretensão de caráter ideológico, trata-se do exercício do direito do consumidor de conhecer o produto que lhe é apresentado para compra. (Soares, 1996, p. 54)

## 2. TEORIA CRÍTICA - A COMUNICAÇÃO TRANSFORMADA EM PRODUTO DA INDÚSTRIA CULTURAL

A Teoria Crítica representa a contracorrente de muitas pesquisas sobre comunicação. Historicamente, identifica-se com o grupo conhecido por Escola de Frankfurt e, teoricamente, era a tentativa de fundir o comportamento crítico nos confrontos com a ciência e a cultura com a proposta política de uma reorganização racional da sociedade, de modo a superar a crise da razão. A pesquisa social levada a efeito pela Teoria Crítica propõe-se uma teoria da sociedade, que por sua vez deve ser entendida como um todo e pretende evitar a função ideológica das ciências e das disciplinas setorializadas.

Embora sintética, essa apresentação da Teoria Crítica como uma teoria dos *mass media* tem o objetivo de introduzir a análise da indústria cultural, categoria fundamental para este estudo.

A apropriação da comunicação pelo capitalismo e a sua transformação em produto da indústria cultural tem início no final do século passado, quando foi percebido o real valor da imprensa de Gutemberg, consolidada principalmente pela invenção dos meios eletrônicos, rádio e televisão, ocorrida nos anos 20 e 50 deste século.

No final do século XIX a comunicação surge no cenário social adjetivada: 'comunicação de *massa*' ou 'comunicação *social*'. Embora apresentada como tal, *massa* não é sinônimo de *social* [grifos da autora], e tanto um quanto outro desses dois

substantivos adjetivados na verdade contribuem para substituir o conceito de classe, mascarando relações socialmente determinadas. (Brasil, 1995, p. 41)

Na sociedade de massas o que se percebe é uma massificação ilusória, já que os privilégios de classe, no que diz respeito à cultura, são mantidos inalterados. Ou seja, a burguesia, ou classe dominante, ao mesmo tempo em que produzia, por exemplo, uma literatura comercial para o consumo em massa, cuidava de manter para si uma arte aparentemente autônoma, erudita, símbolo de distinção social. Para tanto, ao lado de uma cultura de massas, destinada a satisfazer as necessidades de entretenimento do consumidor, era mantida uma cultura erudita destinada à minoria.

Renato Ortiz, em seu livro *Cultura e Modernidade*, cita Bourdieu para afirmar que a característica fundamental da cultura de massas é a de não ser consumida por quem a produz. Para ele, a cultura erudita destina-se a um público formado por outros produtores de bens culturais, enquanto no pólo oposto encontra-se a indústria cultural, que dirige seus produtos fundamentalmente aos não produtores desses bens.

O termo indústria cultural foi empregado pela primeira vez em 1947, quando Theodor Adorno e Max Horkheimer publicaram a *Dialética do Esclarecimento*, justamente para substituir 'cultura de massa', entendendo que essa expressão induz ao engodo que satisfaz os interesses dos detentores dos veículos de comunicação de massa. Para Adorno e

Horkheimer não se trata de um fenômeno que nasça espontaneamente das próprias massas, isto é, de um sucedâneo do folclore, da arte genuinamente popular. Segundo esses autores, ao contrário, as mensagens da TV e da imprensa são fabricadas mediante certos planos, como os produtos não culturais, e visam, como estes, ao consumo. Neste contexto, a finalidade da produção não é mais o homem, e sim a reprodução do capital. O valor do que é produzido fica subsumido pelo valor de troca e é esta lógica que passa a também reger a produção dos bens simbólicos, dentre eles a comunicação.

No texto *A indústria cultural*, de Adorno, percebe-se a relação entre valor de uso de uma obra de arte ou bem cultural e sua transformação em valor de troca no capitalismo. Ele trabalha com a dupla dimensão da mercadoria, apontada por Marx, que ajuda a compreender a idéia da notícia como um produto colocado à venda. Adorno sugere que a indústria cultural seja pensada no interior das relações de mercado. Essa explicação ajuda a entender o fato de que, na verdade, o capitalismo se apropria da informação, e não da comunicação, objetivada sob a forma de notícia.

A contribuição da Escola de Frankfurt, principalmente de Adorno e Horkheimer, para a teoria da comunicação social, que inaugurou, na metade do século, uma nova vertente de pesquisa, diz respeito à abordagem sociológica dada ao fenômeno da indústria cultural. A Teoria Crítica ajudou a superar a visão restrita das primeiras pesquisas, muito

influenciadas pela psicologia comportamental. A comunicação passou a ser entendida como processo mais amplo, envolvendo a estrutura societária e a formação econômica do capitalismo moderno. A partir deste momento a comunicação social deixou de ser apenas uma codificação de mensagens entre emissor e receptor, e passou a ser compreendida e estudada na dimensão da filosofia, da história, do meio em que se processa a mensagem, ou seja, “no mundo vivido de pessoas que interagem com o mundo da cultura e da civilização” (Costa, 1995, p. 195).

Na era da indústria cultural, o indivíduo deixa de decidir autonomamente; a individualidade é substituída pela pseudo-individualidade. Os produtos da indústria cultural são construídos propositadamente para um consumo descontraído. Cada um desses produtos reflete o modelo do mecanismo econômico, que domina o tempo do trabalho e o tempo do lazer.

Essas características essenciais da indústria cultural deixam evidente que nenhum tipo de análise dos meios de comunicação de massa pode ignorá-las. O interesse por um meio específico, como por exemplo o jornal e a sua linguagem, não deve prescindir do contexto econômico, social e cultural em que esse meio atua.

Para Adorno, o primeiro fato a constatar é que os meios de comunicação de massa não são apenas a soma total das ações que descrevem ou das mensagens que essas ações irradiam. Compõem-se

também de vários significados sobrepostos uns aos outros: todos contribuem para o resultado. E é esta estrutura multiestratificada das mensagens que, segundo Adorno, reflete a estratégia de manipulação da indústria cultural. Sendo assim, todo estudo sobre os meios de comunicação de massa deve ser capaz de perceber essa estrutura multiestratificada das mensagens e, acima de tudo, os efeitos das mensagens ocultas.

Segundo Adorno e outros teóricos da Escola de Frankfurt, que tinham a questão da racionalidade instrumental como ponto central de suas discussões, para transformar este estado de coisas é preciso lançar mão da razão, do pensamento crítico, enquanto fator de mudança, de transformação social.

Adorno ressalta, pois, a força do pensamento crítico. Para ele, a Teoria Crítica era um sinal de resistência aos irracionalismos da barbárie fascista. Resistência individual e coletiva através da razão, da cultura, da educação/ formação, da arte.

Só a razão, enquanto incorporação pelo sujeito do princípio da dominação, seria capaz de eliminar a dominação. A pressão da negatividade gera a possibilidade do desenredar-se. (Adorno, 1992, p.226)

A educação/formação foi pensada por Adorno como capaz de proporcionar a autonomia da razão, da vontade, da consciência. A função educativa do refletir é resgatada por ele no texto *Educação após Auschwitz*,



onde afirma a exigência de que Auschwitz não se repita. Após analisar que as condições de possibilidade para o retorno da barbárie ainda permanecem, argumenta que a educação só teria pleno sentido como educação para a auto-reflexão crítica (Adorno, 1995, p. 119-138).

A educação é antes de tudo esclarecimento. Para Adorno a educação/formação cultural pela auto-reflexão crítica significa a busca da autonomia e pode fazer alguma coisa no sentido de modificar a atitude dos que praticam os atos bárbaros.

### **3. COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO: UMA NOVA REALIDADE**

Vivemos em plena era da comunicação e da informática, em que não podemos mais pensar o processo educativo sem considerar a comunicação como mediação técnica e cultural. Nesse sentido, o estudo e o debate entre educação e comunicação tornam-se urgentes, diante de uma realidade que, transformando-se rapidamente, acaba por obrigar o educador a acompanhar passo a passo a implantação das tecnologias da comunicação e principalmente entendê-la em toda a sua dimensão política, econômica e social.

Entretanto, a relação comunicação/educação nem sempre é fácil e continua a ser objeto de estudos que visam melhorar este relacionamento. Não se deve perder de vista, contudo, que o comunicador social é um

educador e o educador é comunicador.

A **mediação educacional** exercida pela Comunicação Social fica explícita na realidade representada pela presença dos meios de comunicação na sociedade, como mobilizadores, intermediários ou condicionadores das expressões individuais, grupais e massivas. (Soares, 1995, p. 14)

Pensar a **questão da comunicação como mediação educacional** na Era da Informação implica estudar as profundas razões que unem e muitas vezes colocam em oposição sistemas que trabalham a representação simbólica, como é o caso do sistema de meios de comunicação e o sistema de educação escolar. (Soares, 1995, p. 15)

A educação pode ser considerada, na verdade, como um dos mais antigos e tradicionais campos do exercício da própria comunicação e a escola representa, em muitos casos, um espaço comunicacional único, onde a criança, o adolescente e o jovem universitário dispõem de condições ímpares para se expressar, “desenvolvendo sua capacidade de ter e usar a palavra, uma palavra que com freqüência lhe será negada pelo sistema massivo dos meios de comunicação” (Soares, 1995, p.16).

Neste novo momento que estamos vivendo, ou seja, da educação como mediação comunicativa, a escola deve se transformar em um espaço de comunicação livre, onde todos, professores, alunos e funcionários, sejam motivados a comunicar-se, utilizando, também, os recursos tecnológicos dos quais dispõem. Os administradores devem ser capazes de assessorar os professores para que eles entendam que a produção e a difusão do saber devam ser colocadas em função de uma **leitura dos meios de**

**comunicação** que proporcione autonomia aos educandos, permitindo que sejam capazes de receber com autonomia a produção cultural regida pelo sistema de meios massivos. E, quanto aos profissionais de comunicação, principalmente os docentes, estes devem estar atentos à questão educacional, não perdendo de vista a atual relação entre a comunicação e a educação. “Na verdade, a formação de cidadãos críticos, se não for propiciada pela família e pela escola, dificilmente o será pelo sistema de meios regido pela ótica do mercado” (Soares, 1995, p.18).

Tanto a promoção da cidadania quanto o uso sistemático do processo tecnológico aproximam definitivamente — ainda que de forma não totalmente resolvida — a Comunicação Social da área da Educação sistemática.

“Trata-se dos dois âmbitos a partir dos quais tradicionalmente são trabalhadas as relações da comunicação com o sistema de ensino. Não há promoção da cidadania sem o necessário domínio sobre o meio ambiente comunicacional no qual se vive e através do qual os indivíduos se expressam: daí a necessidade de uma permanente *leitura crítica dos processos e meios de comunicação* [Grifos meus]. Por outro lado, qualquer educação será julgada anacrônica e distante das necessidades dos tempos modernos caso não conte com o auxílio dos recursos da tecnologia” (Soares, 1996, p.14-15).

As escolas, as universidades, não podem mais ficar distantes dos meios de comunicação, que, hoje, exercendo uma enorme influência sobre todos, acabam “educando” mais que a própria escola. Educadores e comunicadores devem assumir uma postura crítica frente ao papel

reprodutivo da escola e das mídias da ideologia dominante e assumir a responsabilidade de ajudar as pessoas a fazer uma leitura crítica das mensagens veiculadas, desvendando as tramas da comunicação.

Neste sentido, Anamaria Fadul afirma o seguinte:

Ao nível da educação formal, consideramos urgente e indispensável que se reconheça esse novo domínio do conhecimento, o do estudo dos meios de comunicação de massa, introduzindo uma nova disciplina que tenha por objetivo alfabetizar, para uma leitura crítica e seletiva das mensagens divulgadas pelas mídias, com a finalidade de superar a oposição entre o universo da escola e dos meios de comunicação de massa, que se traduz na oposição entre o fácil e o difícil, o recreativo e o instrutivo. Pois a introdução dos novos meios na escola é a única defesa possível contra os efeitos nocivos das mídias. Aprender-se-ia a lê-los como um livro e sua utilização permitiria a desmistificação de sua linguagem. (Fadul, apud Kunsch, 1986, p.8)

A educação para uma recepção crítica e ativa, segundo Ismar Soares, tem sido realizada ao longo do tempo, só que com fundamentos e metodologias muito diferentes. Durante muitas décadas, a partir dos anos 30, o trabalho dos educadores para os meios mostrou a preocupação de natureza moral que tomava conta das instituições formadoras da opinião pública, como a escola e as igrejas, que na época se sentiam incomodadas pela maneira despudorada como o cinema desvendava as relações interpessoais e sociais.

Já a partir dos anos 50, continua Soares, a preocupação com a formação da cultura passou a ser o ponto principal das análises. Surgem,

então, os cineclubes em todo o mundo e a análise dos filmes revelava uma profunda admiração dos educadores pelas novas formas de expressão e se fazia com a ajuda principalmente da História, da Psicologia e da Antropologia.

A partir dos anos 60 surgem denúncias de manipulação dos meios, principalmente da TV. Essas denúncias ganham impulso a partir dos anos 70 e início dos 80, período em que se formaram os grandes monopólios na área de comunicação. Esse foi também, o período da *comunicação de resistência*, articulada pelos sindicatos, comunidades e grupos de esquerda, responsáveis por jornais alternativos como *Opinião e Pasquim*.

A leitura crítica dos meios proposta neste período estava, portanto, impregnada pelo discurso político-ideológico sustentado pelos agentes da comunicação alternativa e destinava-se especialmente aos programas de educação não formal.

É importante lembrar que neste mesmo período, em países da Europa e América do Norte, a educação para os meios (*media literacy*) mantinha seu caráter funcional de decodificação dos meios, num trabalho que demonstrava a preocupação da sociedade com as denúncias sobre a difusão de estereótipos e seu impacto sobre o comportamento da infância e da juventude. Governos e Secretarias de Educação em países como Estados Unidos, França e Austrália organizaram programas de ensino que difundiam material didático especialmente destinado a auxiliar os

professores no tratamento pedagógico das mensagens difundidas pelos meios junto aos seus alunos.

Os programas de educação para os meios mantêm-se ainda hoje, com maior ou menor vigor. Alguns desses programas estão preocupados com a análise e a discussão dos valores, ou seja, preocupação moral, enquanto outros se interessam principalmente pela linguagem e estética dos meios, assim como pela presença funcional da comunicação de massa no contexto da produção simbólica do mundo contemporâneo, preocupação de natureza cultural.

O professor Len Masterman, da Universidade de Liverpool, aponta para um novo fato capaz de congregar os ‘educadores para os meios’, nos anos 90, ou seja, a consciência de que a contínua erosão pela qual vem passando o sistema democrático de meios põe em risco a própria democracia no mundo, o que demonstra uma preocupação de ordem política.

Até aqui podemos chegar à seguinte conclusão: não se pode contar exclusivamente com os tradicionais meios de informação para construir a *Sociedade de Comunicação* de que fala Ismar Soares. A leitura atenta e ativa dos meios representa o primeiro passo para o estabelecimento e a consolidação de uma nova cultura de “responsabilidade comunicacional compartilhada”. E uma cultura de responsabilidade comunicacional compartilhada deve ser imaginada levando-se em conta o fato de que

dificilmente teremos modificações substanciais no controle sobre os meios já entregues aos grandes grupos econômicos. “Resta, então, manter vigilância sobre o sistema e reagir na forma que o mercado conhece” (Soares, 1996, p.69).

## **CAPÍTULO II:**

### **COMUNICAÇÃO, JORNALISMO E LEITURA CRÍTICA**

A penetração e o impacto dos meios de comunicação sobre a sociedade sempre geraram preocupação quanto às medidas para o seu controle. Isso acontece desde o surgimento da imprensa até hoje em dia, com a crescente utilização das novas tecnologias, quando ainda se questiona quem deve regular a operação e emissão das mensagens que são produzidas coletivamente. Hoje em dia é impossível pensar a comunicação isoladamente da sua produção pelas mídias ou apenas como produto do desenvolvimento tecnológico.

A questão é essencial para o moderno estado capitalista, que procura dissimular seu papel de gestor dos interesses dominantes. Particularmente no que se refere aos meios de comunicação, a interferência do Estado supera o controle aparente para se firmar onipresente (Melo, 1985, p.8). Isso porque, em última instância, quem decide sobre a operação de qualquer meio é o Estado.



O monopólio dos meios de comunicação é, portanto, evidente, seja pelo controle do Estado ou através do controle privado. Conscientes dessa situação é que setores progressistas da sociedade, reunidos em grupos específicos de trabalho como a Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares de Comunicação (Intercom), a Associação Brasileira de Tecnologia Educacional (ABT), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), a União Cristã Brasileira de Comunicação Social (UCBC), através do Projeto LCC — Leitura Crítica da Comunicação, dentre outros, têm desenvolvido diversos trabalhos que objetivam oferecer subsídios para a participação de todos os cidadãos no processo comunicativo.

Em 1988, foi realizado o Primeiro Simpósio Brasileiro de Comunicação e Educação, a partir de uma convocação da UCBC, através de seu “projeto de leitura crítica da comunicação”. Realizado na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, o evento teve como resultado prático a decisão de criar um grupo de trabalho cujo principal projeto foi o planejamento e a execução de cursos destinados a integrar as duas áreas. Um segundo simpósio foi realizado em 1990, em co-patrocínio com a Universidade de Taubaté, deixando como saldo a aprovação da proposta de avançar no campo da preparação de especialistas com nível superior, reconhecendo-se legitimidade ao projeto de criar, no espaço das Faculdades de Comunicação Social, Bacharelados e Licenciaturas em

## Comunicação e Educação.

A partir do II Simpósio Brasileiro de Comunicação e Educação foi proposto a várias universidades e organizações não governamentais (ONG) voltadas, na América Latina, para a pesquisa e ação pedagógica, a formação de alianças e parcerias para a articulação e execução de projetos destinados à capacitação de profissionais atentos às demandas da sociedade no campo da gestão democrática e participativa dos processos comunicacionais. Hoje, encontra-se em plena articulação o *Programa Latinoamericano de Formación Superior en Planificación y Gestión de Procesos Comunicacionales*, que reúne universidades e ONGs da Argentina, Brasil, Chile e Colômbia.

O III Simpósio, realizado em 1996, retomou como temática a discussão dos possíveis caminhos que possibilitem às Faculdades de Comunicação e às Faculdades de Educação darem respostas urgentes às demandas apontadas tanto pelo Plano Decenal de Educação para Todos, quanto pela Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no que diz respeito especificamente à confluência das duas áreas.

Trata-se de educar e motivar as pessoas para que deixem de lado um comportamento de conformismo em relação à estrutura tecnológica dos meios de comunicação de massa, que impõe, devido à unidirecionalidade do fluxo das mensagens, um amplo controle ideológico sobre o que é divulgado. Mas a grande questão, segundo Melo, é “como forjar novos

cidadãos capazes de vislumbrar no direito à participação política a chave da própria libertação?” (Melo, 1985, p.9).

É bastante claro que esta não é tarefa simples, mesmo tendo convicção de que as próprias contradições da sociedade capitalista representam a saída para a conscientização individual e coletiva. Mas, para que a conscientização aconteça, é preciso que as contradições sejam compreendidas e desta maneira motivem a luta pela transformação das estruturas sociais. Um passo importante nesse sentido diz respeito à educação, entendida não só como acesso ao conhecimento, mas também como uma educação para a comunicação e para os meios. Essa preocupação deve estar presente em todas as fases de formação do indivíduo, tendo por base o fato de que a educação é indispensável para o reconhecimento e o exercício da cidadania.

Os meios de comunicação de massa participam como mediadores do processo educativo informal, atingindo à grande maioria da população nacional, com exceção dos grupos completamente marginalizados da sociedade. Mas, ao mesmo tempo em que permitem acesso a um determinado tipo de conhecimento, acabam transmitindo conceitos e normas ditados pela estrutura social dominante.

Contudo, mesmo reconhecendo o poder da classe dominante, que tem na indústria cultural a sua garantia de reprodução, não se deve considerar que o processo de educação informal, que ocorre através dos

meios de comunicação, conduza inevitavelmente a que as pessoas aceitem incondicionalmente os valores hegemônicos. Os mais recentes trabalhos científicos sobre a recepção demonstram que, embora o poder de persuasão dos meios de comunicação de massa seja inegável, padece de limitações. Para José Marques de Melo (1985, p. 10) isso acontece exatamente porque os cidadãos possuem seus próprios mecanismos de defesa, que emergem da vivência comunitária e da atividade produtiva (Melo, 1985, p.10). As pesquisas de comunicação social dos anos 60 para cá exploram um novo aspecto, ou seja, o do receptor e sua interação macrossocial. Como exemplo, temos o trabalho de Carlos Eduardo Lins da Silva, *Muito Além do Jardim Botânico*, que pesquisou a audiência do Jornal Nacional da Rede Globo de Televisão entre os trabalhadores de duas comunidades, uma no Nordeste e outra no Sudeste do Brasil, para verificar a hipótese de que modestos espectadores não estão passivos às mensagens e que “acionam mecanismos de defesa, individuais ou coletivos, para filtrar as informações veiculadas, traduzindo-as segundo seus próprios valores” (Lins da Silva, 1985, p.10).

Nesse mesmo aspecto são exemplares, dentre outros, os trabalhos de Jesús Martín Barbero e Guillermo Orozco sobre o estudo da recepção em comunicação social na América Latina, juntamente com os de Mauro Wilton de Sousa e Maria Immacolata Vassallo de Lopes e os de Ismar de Oliveira Soares sobre a leitura crítica dos jornais e da publicidade.

## 1. OS NOVOS ESTUDOS SOBRE RECEPÇÃO

A questão das análises sobre a interação entre recepção e comunicação não é nova, principalmente no que se refere às relações entre os veículos de comunicação e o receptor. Porém, somente a partir de 1980 é que aconteceu a ampliação dos estudos com enfoques novos e instigantes que expressam mudanças nas práticas de comunicação e cultura, em um contexto social marcado pela tensão e disparidade entre mudanças sociais e tecnológicas.

Esses enfoques, contudo, são ainda pouco utilizados nas pesquisas e pouco difundidos no meio acadêmico. Talvez por isso, alguns estudiosos da área da comunicação acham desnecessário estudar o sujeito da recepção e outros ainda consideram a questão da recepção assunto encerrado.

O termo *receptor* e o conhecimento que se tem a seu respeito são ainda hoje influenciados principalmente pelos pressupostos que orientaram os estudos norte-americanos, de bases funcionalistas, sobre comunicação no início do século.

De fato, a relação de domínio do emissor sobre o receptor é a idéia que primeiro desponta, sugerindo uma relação básica de poder, em que a associação entre passividade e receptor é evidente. Como se houvesse uma relação sempre direta, linear, unívoca, e necessária de um pólo, o emissor, sobre outro, o receptor; uma relação que subentende um emissor genérico, macro, sistema, rede de veículos de comunicação, e um receptor específico, indivíduo, despojado, fraco, micro, decodificador, consumidor de supérfluos; como se

existissem dois pólos que necessariamente se opõem, e não eixos de um processo mais amplo e complexo, por isso mesmo, também permeado por contradições. (Sousa, 1995, p.14)

É importante lembrar que outras posturas interpretativas foram se acumulando ao longo deste século, quer rejeitando a posição funcionalista, quer apontando novas formas de estudo de práticas culturais em mudança. Sousa tem como ponto de referência para sua reflexão as seguintes questões: “quem é, afinal, o homem no processo de comunicação social contemporâneo? Onde se colocar para melhor visualizá-lo?”

Após percorrer os diversos caminhos sobre os estudos de recepção e analisar o receptor quanto às suas rupturas, mediações e negociações, Sousa afirma que tanto o emissor quanto o receptor devem ser buscados em seu contexto. Ainda, quanto ao lugar do receptor-sujeito em comunicação, segundo Sousa, aparecem novos modos de vê-lo e compreendê-lo. É bem indicativa desse processo de busca a sugestão de onde se colocar para o estudo da comunicação, como assegura Martín Barbero: “O emissor e o receptor se situam (...) não tanto com relação a um canal, a um meio, porém, com relação a necessidades e problemas” (Barbero, apud Sousa, 1995, p.36).

Trabalhando nessa mesma direção, Maria Immacolata Vassallo de Lopes afirma que a abordagem teórico-metodológica da recepção apoia-se nas perspectivas das mediações e do cotidiano. As mediações são os filtros

por que passam quaisquer tipos de comunicação, ou seja, entre o fato ocorrido e o fato relatado há a mediação (os filtros) de quem faz o relato. Essa mediação é feita a partir de seu ponto de vista, de sua cultura, de seus interesses, exatamente como é o processo de uma mensagem jornalística, repleto de mediações desde o repórter até o receptor da notícia.

Lopes resume a sua análise em três pontos como se segue: 1. A relação dos receptores com os meios de comunicação é, necessariamente, mediatizada. Ou seja, essa relação nunca é direta e unilateral como costuma ser abordada. 2. A recepção é um processo e não um momento, isto é, ela antecede o ato de usar um meio e prossegue a ele. 3. O significado de um meio é “negociado”, segundo Lopes, pelos receptores. É produto de diversas mediações (étnicas, de classe, de sexo, institucionais etc.)

Por um lado, isto significa que o processo de comunicação não se conclui com a sua transmissão, senão que propriamente aí se inicia. Por outro lado, isso não implica a ausência de uma intencionalidade global, política e econômica concreta, que se inscreve no discurso social hegemônico. É precisamente esta intencionalidade que faz com que a realidade signifique ‘algo’ e impede que qualquer significado seja transparente. (Lopes, 1996, p.44)

Quanto ao conceito de cotidiano, como o conceito de mediação, seu desenvolvimento teórico está ligado à (re)discussão mais geral sobre os meios de comunicação de massa, tradicionalmente vistos a partir das idéias de alienação, manipulação, dependência ou colonialismo cultural.

Lopes considera importante vincular os esforços das pesquisas de

recepção com um trabalho pedagógico com as audiências. Para ela o conhecimento das mediações deve permitir fazer propostas pedagógicas muito mais refinadas para rearticular as mediações da audiência.

Isto quer dizer que esse conhecimento é suscetível de ser explorado de maneira produtiva, isto é, de forma a ser aplicado nos trabalhos de Educação para os Meios e, principalmente, haver sobre eles intervenção dos próprios receptores. (...) Hoje, com os avanços das pesquisas de recepção orientadas por novas premissas, o processo de recepção é visto para além da relação do sujeito com os Meios. Ele é captado na trama de sentidos tecida pelas mediações que operam no cotidiano das pessoas. (Lopes, 1996,45-46)

Ainda segundo as afirmações de Lopes, é imprescindível, diante dos desafios do neoliberalismo ambiente, integrar à Educação para os Meios essa perspectiva comunicacional, a fim de dar um maior impulso e mais fundamento em seus programas pedagógicos. Dessa forma ganharão todos, comunicadores e educadores, com a possibilidade de maior participação das pessoas na construção cotidiana da cidadania e nos movimentos para a democratização dos meios de comunicação.

Dando sustentação às análises apresentadas até o momento estão os estudos de Jesús Martín Barbero (1995, p.39-68) e Guillermo Orozco (1997, p. 57-68), para quem também a recepção não é apenas um momento do processo de comunicação. É um lugar novo, de onde devemos repensar os estudos e a pesquisa de comunicação. Barbero afirma que a recepção não é uma etapa, como sugerido pela escola norte-americana, que de algum



modo nos impingiu uma espécie de história artificial, durante anos estudada pela sociologia, essencialmente a economia do emissor, e, posteriormente, pela análise semiótica da ideologia da mensagem. Procurando romper com essa concepção, Barbero propõe que a recepção constitui-se numa espécie de metáfora de reencontro dos estudos da comunicação com a sociedade latino-americana de hoje, e não dos anos 70, quando os estudos de comunicação começaram a ter importância nas escolas e na sociedade.

Para Barbero a pesquisa da recepção deve levar à explosão do modelo mecânico, que apesar da era eletrônica, continua dominando os estudos de comunicação. Modelo mecânico é aquele em que não há nem verdadeiros atores nem verdadeiros intercâmbios.

É o modelo em que comunicar é fazer chegar uma informação, um significado já pronto, já construído, de um pólo a outro. Nele, a recepção é um ponto de chegada daquilo que já está concluído. (Barbero, 1995: 40)

Segundo essa concepção, o receptor é uma vítima, um ser manipulado, condenado a ser o que se quiser fazer dele. E isso se dá de tal maneira que, quando se iniciou na América Latina a educação para os meios de comunicação, ela consistia em proteger o receptor, em corrigir seu ponto de vista para que ele pudesse, de algum modo contrabalançar os enganos que o levaram a converter-se em vítima.

Barbero prossegue sua análise afirmando que ainda hoje há gente que pensa que a recepção é programável e que o pobre receptor não é senão uma vítima manipulada dessa recepção.

Esse é um extremo. O outro extremo é desconhecer todos os saberes dos produtores, saberes cada dia mais especializados, mais profundos. Esses dois extremos não são contraditórios. (...) Seria suicida para nossos países, nossos estudos e nossos profissionais de comunicação deixar, como algo desligado do processo de recepção, todos esses saberes dos produtores, porque, no fim, são eles que mais sabem sobre a recepção. (...) Há todo um conhecimento e um saber do receptor sem o qual a produção não teria êxito. (...) Não há uma mão invisível que coordena a produção com a recepção. Há cada vez mais investigação, mais saberes. (Barbero, 1995, p.56)

Concluindo essa idéia, o autor afirma que a verdadeira proposta do processo de comunicação e do meio não está nas mensagens, mas nos modos de interação que o próprio meio transmite ao receptor.

Assim é interessante saber que a recepção é um espaço de interação. Mas não podemos cair agora em outro extremo. Durante muito tempo pensamos que estudar comunicação era ocupar-se da economia das transnacionais, da economia das classes dominantes em sua relação com os meios. Quem são os donos dos meios? Se sabíamos quem eram os donos, já sabíamos tudo. Numa segunda etapa, descobrimos que, no todo, havia que se estudar a mensagem, porque pela mensagem passavam certas coisas da sociedade, e agora talvez pareça que chegar ao receptor é somar o que já sabemos. Não é uma somatória. Estamos discutindo outro modo de ver a comunicação, estamos propondo que o processo de recepção é um processo de interação; na expressão dos italianos, é um processo de negociação do sentido. (Barbero, 1995, p.57)

Guillermo Orozco considera que devemos começar a jogar o jogo da mediação, entre os meios de comunicação de massa (MCM), as instituições educativas e os processos de recepção de mensagens nos quais se envolvem nossos estudantes. Para ele é um superdesafio educativo: ou

fazemos dos meios nossos aliados ou os MCM seguirão sendo nossos inimigos, fazendo-nos perder relevância na educação das crianças e, finalmente, deixando-nos marginalizados de seu desenvolvimento educativo real, ou seja, o que se dá fora do espaço da escola.

A recomendação é, em síntese, considerar que o importante, tanto no processo de aprendizagem quanto no de comunicação, é o que sucede não no pólo da emissão e sim no pólo da recepção e isso não depende somente das intenções originais dos emissores, mas de muitos outros fatores. (Orozco, 1997, p.65)

O estudo de Orozco demonstra que, há pelo menos três décadas, esforços variados têm sido feitos para intervir nos processos de recepção dos meios de distintos setores da audiência, com diferentes nomes, tais como: Recepção Crítica, Leitura Crítica dos Meios, Recepção Ativa, Educação para a Comunicação, Alfabetização Televisiva e Educação para a Recepção. Educadores e comunicadores têm experimentado, na maioria dos países ocidentais, diversas estratégias e métodos para aproveitar melhor os MCM e para potencializar, nos receptores, suas capacidades analíticas, críticas e comunicativas frente às e a partir das mensagens que recebem.

Cada uma dessas ênfases pedagógicas dirige-se a algum elemento ou momento do processo de comunicação; uns mais para os meios e seus conteúdos, outros mais para a recepção e a audiência; uns são preventivos, outros não. Para Orozco as possibilidades são muitas e dependem da maneira como se define o problema.

Ainda segundo suas reflexões, é a escola, e em particular a escola pública, enquanto instituição historicamente responsável pela educação das crianças e jovens, um lugar muito apropriado, apesar das limitações, para iniciar e estimular uma Educação para os Meios. Contudo, pensar a escola como o lugar onde se pode instrumentar uma mediação profissional sistemática frente aos MCM não significa descartar outras instâncias, pois uma mediação desse tipo não pode ser unilateral.

Trata-se, portanto, de uma ação ao mesmo tempo educativa e política, que deve mobilizar educadores e comunicadores para um novo tipo de educação, capaz de conduzir a uma *leitura crítica da comunicação*. Essa leitura pode ao mesmo tempo uma leitura dos signos utilizados e dos significados subjacentes.

Lembrando Paulo Freire (1996, p.11), ao discorrer sobre a importância do ato de ler, trata-se concomitantemente da leitura da palavra e do mundo com a finalidade consciente de motivar o indivíduo para a participação, para a ação política, para a interferência no processo gerador da comunicação que está sendo lida.

## **2. EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO PARA OS MEIOS**

Nas sociedades contemporâneas deste fim de século talvez possamos dizer que existem duas características fundamentais que obrigam

à reflexão sobre os processos de educação e de socialização. Uma delas é o avanço extraordinário das tecnologias de comunicação e a outra é que, quanto maior o desenvolvimento tecnológico, maior a desigualdade social. Ou seja, a tecnologia tende a agravar as desigualdades sociais e regionais.

Refletindo sobre essas duas características, pesquisadores têm atribuído à escola uma nova tarefa: a de educar para as mídias, ou para os meios. Isso significa educar o leitor, o receptor crítico, e também o comunicador, além de formar o professor usuário dessa comunicação. Essas são, portanto, novas tarefas e desafios para a escola, em todos os níveis (primeiro, segundo e terceiro graus), são novos conteúdos que a escola deve integrar rapidamente, para não correr o risco de deixar de cumprir com suas funções básicas, como a formação do cidadão.

Apesar de ser um aspecto importante é também o principal ponto de estrangulamento. Os professores, na maioria das vezes, não sabem lidar com as linguagens dos meios no contexto da educação. Apesar de muitas vezes serem leitores de jornal e, principalmente, telespectadores, ignoram como utilizar o jornal, a TV, ou o vídeo na sala de aula.

A formação do receptor crítico deve introduzir o jornal, a TV e o vídeo na escola como recurso pedagógico, mas sobretudo como objeto de estudo, de reflexão. Da mesma forma que o texto literário, o jornal, a TV e o vídeo devem ser objeto de estudo para que a criança, o adolescente e o jovem universitário aprendam não só a gramática, mas também a

interpretar o texto e a exercer uma leitura crítica, relacionando-a com outros textos, identificando estilos.

A educação para os meios deve tratar da ética e da estética, compreender criticamente os conteúdos, questionar aspectos éticos (como por exemplo, a violência) além de identificar e discutir os aspectos estéticos, as características de linguagem.

Ultimamente, em todo o continente latino-americano, existe uma enorme preocupação com a problemática da Comunicação Social, principalmente com a educação do receptor, com a educação do senso crítico. Essa preocupação vem tematizada como educação para a recepção ativa. Nas experiências que se realizam na América Latina, são observados trabalhos na linha de educação para os meios de comunicação e educação através dos meios. No primeiro caso, os trabalhos são realizados tanto na educação formal quanto na educação informal. No segundo, os meios de comunicação são utilizados como veículos para a transmissão de educação à distância.

Pedro Gilberto Gomes, no artigo *Senso crítico: uma preocupação educacional*, afirma que o sistema educacional, na sua relação com os grandes meios de comunicação, tem tomado três posições conflitantes, embora concomitantes: condenação — com características moralistas; deslumbramento — voltada para a utilização dos meios para educar; e visão crítica — que pensa a comunicação como um processo.

Trabalhando-se a partir da comunicação como processo, a educação deixa de ser, segundo Gomes, “do senso crítico”, para ser “para a comunicação”. A educação para a comunicação envolve o reconhecimento de que o processo comunicacional exige a interação entre parceiros livres e com direitos iguais.

Falar em educação para a comunicação é o grande avanço que a América Latina, através de inúmeros grupos, tem dado à compreensão do problema ao nível global. As diversas organizações envolvidas nesse processo têm-se encontrado para avançar teoricamente na explicitação da metodologia da educação para a comunicação.

O trabalho no campo da educação para a comunicação desemboca, quase necessariamente, na produção e na busca de alternativas comunicacionais. Alternativas que se impõem pela necessidade de quebrar a unidirecionalidade dos processos de comunicação existentes. É nesta perspectiva que se insere o trabalho da escola na formação do senso crítico.<sup>2</sup> Todo trabalho educacional, muito embora sem esquecer a análise dos Meios e das mensagens, deve privilegiar o pólo do receptor, trabalhando com as pessoas no sentido de fortalecer a sua consciência de pertencer a um grupo social concreto. Com isso, poder-se-á desenvolver uma consciência crítica que, ao mesmo tempo em que julgará os Meios de comunicação social, ajudará a compreender os processos comunicacionais dos próprios grupos e do sistema educacional. (Gomes, 1994, p.34-35)

No Brasil, algumas experiências vêm sendo desenvolvidas nesse sentido, principalmente através dos trabalhos de pesquisa de professores

---

2. Conforme a definição de Carlos Eduardo Lins da Silva, no livro *Muito Além do Jardim Botânico*, somente a formação do senso crítico possibilita a leitura crítica, que por sua vez possibilita a tomada de consciência crítica. E é essa consciência crítica que permite ao indivíduo libertar-se da influência negativa da indústria cultural, aproveitando da comunicação/informação o que ela tem de positivo.

em várias universidades. Maria Luiza Belloni, da Universidade de Santa Catarina, criou o *Programa Formação do Telespectador — uma experiência de educação para a mídia*, que pretende oferecer aos professores e alunos das escolas brasileiras um recurso pedagógico original e inovador. O objetivo é formar o telespectador ativo, capaz de análise e distanciamento. O *Programa Formação do Telespectador* compõe-se de sete lições em vídeo, um livro de textos complementares para os alunos e um Manual do Professor. Longe de pretender esgotar um tema tão novo e complexo, o Programa constitui um exemplo do que se pode fazer na escola para realizar a tarefa de educar para os meios.

Um outro trabalho onde também aparece a preocupação diante deste novo papel da educação é o de Nelson de Luca Pretto. Em seu livro *Uma escola sem/com futuro — Educação e Multimídia*, o autor pesquisou o terceiro grau, tendo como expectativa pensar a educação como um todo, incluindo todos os níveis de escolarização, mas percebendo como urgente a necessidade de aproximar os caminhos da educação e da comunicação, em especial nas universidades.

A partir da segunda metade deste século, a humanidade começa a experimentar um salto quantitativo e qualitativo nos seus sistemas de comunicação e transporte, o que promoveu mudanças significativas em todo o planeta. Formaram-se as grandes redes de televisão e rádio que surgem mundialmente associadas aos grupos já dominantes na imprensa. A



transmissão via cabo revoluciona o mundo da comunicação da mesma maneira que a informática possibilita a rede mundial de computadores.

Nessa etapa do desenvolvimento histórico do mundo das comunicações, os caminhos das indústrias eletrônica, informática, da comunicação e do entretenimento começam a convergir e, provavelmente, a dar início a uma nova etapa da história da humanidade(...). (Pretto, 1996, p.87)

Passamos a viver em um mundo multimidiático. Pretto deixa claro, contudo, que essas tecnologias não estão disponíveis gratuitamente a todos, cabendo a nós buscar estabelecer a relação fundamental entre a expansão quantitativa e o conjunto de transformações qualitativas em andamento na nossa sociedade.

Tratando especificamente da utilização do vídeo e da televisão, Pretto observa que os inimigos das imagens e da televisão

não são poucos nem fracos. Nos últimos anos cresceram as manifestações de resistência ao papel dos meios de comunicação, em especial a TV. (...) Não me parece ser esse o caminho para a compreensão desse momento histórico, muito menos deva ser esse o papel da educação. O importante é estabelecer-se, ao contrário, uma maior aproximação entre escola e meios de comunicação (...). (Pretto, 1996, p.108)

É importante salientar que, para Nelson Pretto, utilizar os meios, como por exemplo, o vídeo, como instrumentalidade, é considerá-lo apenas como um recurso técnico. Para ele, o que realmente importa é utilizar os meios como fundamento, ou seja, como capazes de propiciar a reflexão e o estudo. Do contrário, a educação continuará a mesma, apenas com novos

recursos tecnológicos.

Também José Manuel Moran desenvolve seus estudos no sentido de evidenciar a educação enquanto um processo de comunicação.

Numa sociedade predominantemente urbana, onde o ritmo acelerado da vida acontece em todas as situações, os meios se aproximam muito mais deste novo cidadão-aluno do que a escola, ainda muito devagar, fragmentada e autoritária. Os meios integram linguagens, assuntos, realidade e imaginário, som-imagem, palavra, música e texto. Uma das saídas para a educação consiste em conhecer melhor os meios de comunicação, suas linguagens, para integrá-los dentro do processo educacional e perceber os mecanismos de comunicação, como um todo, que acontecem nas nossas vidas, fundamentais para um processo de educação mais rico e participativo. (Moran, 1993, p. 10)

O trabalho de Moran resulta no que ele chama de *Propostas de Leituras dos Meios*, em que são colocados dois grandes caminhos de análise: o primeiro se preocupa com métodos para conhecer melhor os grandes meios, especialmente a televisão. O segundo caminho refere-se à comunicação dentro de uma determinada comunidade, em que os grandes meios desempenham um papel importante, mas também há outras mediações independentes. “Em síntese, podemos analisar os grandes meios e a comunicação como organização, principalmente a comunicação numa organização comunitária” (Moran, 1993, p.193).

Ele sugere, para analisar os grandes meios, especificamente a televisão, seguir três etapas, que podem ser trabalhadas uma imediatamente após a outra ou com espaços de tempo entre elas, dependendo das

possibilidades de cada grupo. A proposta especifica três momentos da análise da televisão, mostrando roteiros básicos para a análise, deixando para que em cada situação esses roteiros sejam adaptados. O primeiro momento se detém na TV (hábitos, programas e atitudes diante da televisão e dos meios em geral) e em como cada pessoa e o grupo vêem TV. Depois trabalha-se com dois grandes campos, principalmente na televisão: o da ficção e o da narração do cotidiano (a informação). A análise pode partir de um programa modelo de cada uma dessas áreas para poder trabalhar com análises mais totalizantes, posteriormente. Por último, pode-se exibir um telejornal da mesma noite e de outra emissora como elemento comparativo importante. Os participantes assistem ao telejornal com tarefas predeterminadas, e colocam depois em público suas observações, reconstruindo o mundo da informação apresentado, comparando os telejornais entre si, interpretando-os, comparando-os com os jornais impressos do dia seguinte.

O uso do jornal na sala de aula como instrumento pedagógico e a sua importância na formação de leitores críticos também vem sendo objeto de vários estudos. Como a leitura de jornal é tema central de discussão neste trabalho, ela será tratada detalhadamente a seguir.

### 3. O CURSO DE JORNALISMO E A LEITURA DE JORNAL

#### 3.1. O produto Jornal

Em uma sociedade como a nossa, em que a massificação é uma determinação do processo produtivo capitalista, uma exigência do sistema econômico, assentado na industrialização em alta escala, os meios de comunicação surgem como veículos de venda de mercadorias.

Os meios de comunicação de massa não são, portanto, exclusivamente veículos transmissores de comunicação mas, principalmente, suportes ideológicos e econômicos do capitalismo. Enquanto indústria produtora de sua própria mercadoria — a informação —, os meios de comunicação de massa, modernamente denominados mídias, sustentam-se e sustentam o sistema mediante a veiculação da publicidade de outras mercadorias. (Brasil, 1995, p. 53)

Friedrich Geyrhofer (1984, p.162) fala do duplo caráter do jornalismo, afirmando que, por um lado, a imprensa serve como meio para uma emancipação democrática. Por outro lado, os jornais são empresas puramente comerciais, orientadas para o lucro, nas quais a parte noticiosa não passa de suporte para os anúncios — “reclame para os reclames” .

O duplo caráter do jornalismo torna mais agudo o duplo caráter geral da forma mercadoria. A imprensa deve a justificativa econômica de sua existência somente aos anúncios. Este é o seu valor de troca. Contudo, os jornais só são vendáveis quando oferecem opiniões e notícias; este é o seu valor de uso. Sem dúvida, o valor de uso é subordinado ao valor de troca. (Geyrhofer, 1984, p.162)

É a partir de meados do século XIX que ocorre a mais decisiva

transformação dos jornais que, com a industrialização, começam a assumir características de empresas capitalistas. Quando a venda do espaço publicitário passa a ser prioritária sobre a parte noticiosa, é que o valor de uso é subsumido pelo valor de troca. É também neste momento que são alteradas as relações entre editor e redator, isto é, o redator perde sua autonomia e a escolha de títulos e distribuição de matérias no jornal passa a ser função do editor.

À medida em que as relações capitalistas se tornavam predominantes nas redações dos jornais, a liberdade de expressão do jornalista ia diminuindo. As empresas jornalísticas se organizavam cada vez mais para controlar a subjetividade do repórter e também qualquer tentativa de organização dos jornalistas.

Continuando sua análise a respeito do duplo caráter do jornalismo, Geyrhofer afirma que

*o caráter de mercadoria da informação encontra-se na sua natureza e não somente no seu aproveitamento comercial. Por isso é uma ilusão, ter esperanças de um jornalismo rigorosamente objetivo, libertado das exigências capitalistas. (Geyrhofer, 1984, p.163)*

Dessa forma, fica claro que não existe uma informação absolutamente objetiva. Informar, não é, portanto, uma ação neutra como quer fazer parecer a doutrina que rege o mercado de informação. “Informar — independentemente de com que intenção isso se realiza — nunca é um ato neutro” (Geyrhofer, 1984, p.166). Objetividade e imparcialidade

absoluta, não passam, portanto, de um mito.

### 3.1.1. A objetividade no jornalismo

A “suposição de que o relato objetivo e imparcial dos fatos é possível e desejável” (Pierre, 1997, p.2): nisto se pode condensar a concepção da objetividade no jornalismo. Os autores costumam apontar o aparecimento do conceito de objetividade jornalística, nos Estados Unidos, no último quarto do século XIX. Nesse período, o positivismo filosófico atingia seu auge e se constituía em ‘cultura dominante’.

Clóvis de Barros Filho, em seu livro *Ética na Comunicação — da informação ao receptor*, afirma que

embora se possa pensar que o jornalismo moderno tenha derivado logicamente dos ditames positivistas, há claros indícios de que a prática do ‘jornalismo objetivo’ antecedeu qualquer normatização nesse sentido. Essa prática, consolidada na última década do século XIX, é consequência não só de interesses econômicos ligados à eficácia, à rentabilidade, ao menor esforço e ao menor risco, mas sobretudo por uma estratégia de legitimação de um tipo de produto dentro de um campo jornalístico em formação. (Barros Fº, 1995, p.22-23)

Nesse sentido, aos informadores cabia refletir ‘objetivamente’ os fatos, de forma linear, sem interpretações, adjetivações e valorações, isto é, não podiam realizar juízos de valor ou opinar, pois que isto ficava reservado aos editorialistas. Depoimentos de profissionais da época diziam

que os repórteres tinham de informar sobre a notícia como se fossem máquinas, desprovidas de qualquer estilo, exatamente iguais. Tudo que fugisse a este padrão era detectado e suprimido.

Segundo Pierre, o padrão ético e de qualidade do jornalismo objetivo inicia sua caminhada hegemônica nos Estados Unidos, desde a Primeira Guerra Mundial, com o modelo conhecido como *gatekeeper*. “Começa-se a criar um modelo que torne o jornalismo similar à medicina em seu desempenho técnico e seu compromisso de responsabilidade” (Pierre, 1997, p.4).

Pierre, citando Gaye Tuchman, afirma que uma das críticas mais sérias à objetividade jornalística foi desferida a partir de uma pesquisa participante sobre o processo de elaboração de notícias, que conclui que a objetividade no jornalismo

deve ser vista como estratégia ritual de proteção ao jornalista contra os riscos da profissão. Diante das pressões a que está exposto — necessidade de cumprir a pauta, ações judiciais, advertências de seus chefes —, o jornalista se refugia na alegação de uma objetividade que seria alcançada pela adoção de certos procedimentos como ‘a apresentação das situações em conflito’, ‘a apresentação de evidências suplementares’, ‘a citação judiciosa de opiniões e testemunhos’, ‘a estruturação da informação na seqüência prescrita — pirâmide invertida’, e ‘a separação entre fatos e comentários’. (Tuchman, apud Pierre, 1997, p.7)

Apesar das críticas, o predomínio do modelo de jornalismo objetivo é evidente no início dos anos 80. O mais preocupante neste contexto é o fato de que repórteres e editores passaram a compreender a ética como

código de comportamento estritamente profissional, ou seja, a ética como sinônimo de cobertura objetiva.

Nos anos 70 e 80, praticamente todos os grandes jornais brasileiros editaram seus manuais para padronizar seu estilo de jornalismo objetivo. O manual da Folha de São Paulo afirma que “não existe jornalismo objetivo (...). Isso não o exime de ser o mais objetivo possível”. Já o do Estado de São Paulo dizia o seguinte: “Faça textos imparciais e objetivos”.

Clóvis Rossi, no livro *O que é Jornalismo*, explica que, juntamente com a tecnologia, as empresas jornalísticas brasileiras importaram também dos Estados Unidos estas normas de estilo que passaram a ser o padrão da linguagem da imprensa. A norma básica da redação jornalística exige que toda matéria responda a essas seis questões — quem? o quê? quando? onde? como? e por quê? —, componentes do *lead ou lide*, como já está sendo usado atualmente (Rossi, 1980, p. 23).

As exigências tecnológicas, a necessidade de padronização industrial, a despolitização de uma imprensa cada vez mais concentrada, e que deveria atender demandas cada vez mais heterogêneas de uma grande massa de leitores que procuram informações abundantes e confiáveis para conduzir sua vida diária, são fatores que contribuem para o fortalecimento do modelo objetivo na imprensa. (Pierre, 1997, p.12)

Para o jornalista Clóvis Rossi a objetividade e a neutralidade não são possíveis, pois se assim o fossem, a batalha pelas mentes e corações dos leitores ficaria restrita aos editoriais, ou seja, à opinião dos



proprietários da publicação.

(...) a evidência de que a objetividade é impossível acabou por transferi-la a todas as páginas dos jornais. Afinal, entre o *fato* e a *versão* que dele publica qualquer veículo de comunicação de massa há a mediação de um jornalista (não raro, de vários jornalistas), que carrega consigo toda uma formação cultural, todo um *background* e opiniões diversas. É realmente inviável exigir dos jornalistas que deixem em casa todos esses condicionamentos e se comportem, diante da notícia, como profissionais assépticos, ou como a objetiva de uma máquina fotográfica, registrando o que acontece sem imprimir, ao fazer o seu relato, as emoções e as impressões puramente pessoais que o fato neles provocou. (Rossi, 1980, p.10)

A hegemonia da objetividade, que não se restringe à imprensa brasileira, se consolida nos anos 90. As empresas jornalísticas adquirem uma legitimidade social indiscutida. As críticas ao desempenho das grandes agências informativas internacionais parecem não mais existir. Pierre pergunta: “Quem ainda se lembra das discussões sobre uma *Nova Ordem Mundial da Informação*?” A concentração dos meios passa a ser vista como inevitável dentro de um mercado competitivo e como garantia de emprego.

Completa-se aqui a corrente de ferro da objetividade, em que se articulam os pressupostos de correspondência entre realidade, conhecimento, linguagem e mercado. A objetividade da informação se entrelaça à objetividade do mercado. (Pierre, 1997, p.14)

As regras e as técnicas do jornalismo vieram para ficar. As novas tecnologias da comunicação servem para garantir o modelo com frases curtas, uso da ordem direta, modo indicativo, lide, pirâmide invertida,

dentre outros. Porém, o que deve estar claro é que a simples utilização destas técnicas não garante a objetividade ou a validade da informação. Todos sabemos que esses procedimentos podem servir tanto para a verdade quanto para a mentira.

Esta referência à verdade, segundo Pierre repercutiu de maneira positiva no estudo da ética na formação do jornalista. Para ele a intenção de objetividade demanda que as preocupações com a ética profissional, que permeiam a formação do jornalista, dê atenção específica e ênfase às virtudes, práticas e hábitos que, além do preparo técnico e dos métodos críticos, levem o profissional a melhor conhecer e relatar a realidade social, que não é imediatamente transparente e reluta em se deixar conhecer.

### **3.2. A opção pelo jornal**

Algumas pessoas podem estar se perguntando por que a opção de trabalhar com o jornal, se vivemos em um mundo multimidiático, com a presença de vídeos, computadores, satélites, redes internacionais de informação etc. Este estudo pretende evidenciar as possibilidades do uso do jornal como veículo de ampliação das capacidades e habilidades de leitura crítica da realidade. Trata-se de um aposta que o uso do jornal na sala de aula oferece aos agentes do processo de ensino, alunos e professores, elementos suplementares para esta leitura crítica da realidade.

Porém, não se pode desconsiderar que as novas tecnologias de comunicação têm chegado à escola direta ou indiretamente e encontrado professores ainda com dificuldades em lidar com os mais antigos instrumentos, como por exemplo, os mapas e os livros. Da mesma maneira, o jornal impresso também impõe dificuldades. Os professores não estão sendo preparados para trabalhar essa nova realidade. Mas mesmo com os problemas que se apresentam, ou seja, uma realidade de escolas carentes e educação desprestigiada, não devemos e não podemos isolar a escola do contexto social.

Também não podemos desconsiderar a gritante defasagem econômica e social do Brasil, com milhões de analfabetos e semi-analfabetos, para os quais ainda nem chegamos na era de Gutemberg. É evidente que esses são obstáculos para a democratização da imprensa brasileira. Além disso, existe a argumentação de que os jornais, por estarem atrelados a grandes empresas, isto é, à classe dominante, não poderiam contribuir para o tratamento científico, em sala de aula, dos conteúdos dos programas escolares. Isto, ao contrário do que se possa pensar, coloca o jornal como mídia escolar que tem papel revolucionário a cumprir. A leitura crítica dos jornais pode propiciar a relação entre os diversos conteúdos de diferentes áreas do conhecimento e da realidade dos alunos, além de garantir uma maior eficiência à escola.

Ismar de Oliveira Soares afirma que o jornalismo é a mais

tradicional forma de comunicação de massa que permite armazenagem de informações facilmente recuperáveis para leituras e estudos. Ele fala ainda sobre a importância do jornal como instrumento de mobilização social, de denúncia das injustiças e de prestações de serviços à causa do povo, advertindo, contudo, para o componente ideológico presente nesses veículos de comunicação.

O jornal é um meio de comunicação atento aos temas sociais e políticos e por isso foi definido como um componente de grande potencialidade para alunos e professores tratarem os conteúdos de forma crítica e científica. Nesse sentido, a importância do jornal na formação de leitores e como instrumento pedagógico vem sendo objeto de estudos recentes.

Um deles, sobre as presenças e ausências do jornal na sala de aula em escolas do primeiro grau, de Mirza Seabra Toschi, salienta a contribuição que o jornal pode oferecer ao tratamento crítico dos conteúdos escolares, ultrapassando a análise puramente ideológica. Para a autora

o professor pode analisar ideologicamente o conteúdo das matérias jornalísticas que usa em suas aulas, mas utilizando-se destas o professor não apenas estará acrescentando novas informações, enriquecendo e dinamizando os conteúdos ligando-os com a vida concreta do aluno como também e principalmente, ajudando o aluno a desenvolver suas habilidades intelectuais para fazer uma leitura independente e crítica do jornal. Com isto, estará tornando o conteúdo mais crítico, mais científico.(...) É essencial, pois, que o professor acrescente o jornal como mídia escolar e compreenda também que 'a verdade' que o jornal traz não é também a palavra final do conhecimento a ser assimilado, mas é 'mais uma versão' do fato que precisa ser conhecida pelos alunos. (Toschi, 1995, p.119)

A grande diferença entre o jornal e as outras mídias, principalmente a TV e o rádio, está no fato de a TV ser simultânea aos fatos, enquanto o jornal é duradouro e ao mesmo tempo contemporâneo. Exatamente por não possuir a instantaneidade da TV e do rádio, o jornal permite que as matérias sejam revistas, além de possibilitar o trabalho independente do aluno, pois é o mais atualizado material gráfico que tem disponível.

José Marques de Melo afirma que o jornal é o laço que prende o cidadão à sociedade em que vive. Para ele,

quanto mais o cidadão sente-se participe da vida de seu país ou da sua comunidade, mais necessidade ele tem de recorrer ao jornal para aprofundar a sua identidade social, pelo caráter duradouro e prospectivo da informação pública ali recuperada e ruminada cotidianamente. (Melo, 1985: 49)

Segundo o autor, é possível desenvolver a consciência da cidadania fazendo-se uma leitura crítica dos jornais, fornecendo instrumentos eficazes para tornar os alunos leitores críticos, não só de textos, mas do mundo que os rodeia; mostrando que não existem jornais neutros, uma vez que a verdade dos jornais é sempre uma verdade relativa, porque permeada pelos interesses de seus proprietários.

Não é intenção, contudo, minimizar a influência que a TV e outros meios exercem nas pessoas e que, conseqüentemente, se faz sentir na escola .

O que se quer é destacar o jornal impresso, convencional, como aliado do professor que deseja desenvolver de modo crítico, científico, os conteúdos com os quais trabalha em sala de aula. Se tornar crítico, científico, um conteúdo é aproximá-lo o mais possível da realidade concreta, acreditamos que o jornal impresso, muito mais do que a TV, exercerá este papel. (Toschi, 1995, p. 106)

Toschi argumenta que não adianta transmitir informação crítica sem ligá-la à prática concreta do receptor. Nesse sentido, fica claro que ao utilizar o jornal para dar cientificidade aos conteúdos, se estará atuando em dois pólos: o do oferecimento de um conhecimento científico e o de levar o leitor de jornal à ação por ligar as notícias jornalísticas às suas experiências imediatas.

Além disto, o uso do jornal na sala de aula pode ser o elo facilitador da relação comunicativa que deve ocorrer amistosamente no processo de uma aula. O jornal, por funcionar como elo de ligação entre o conhecimento sistematizado que o professor detém e do senso comum trazido pelo aluno e ser pertencente aos dois lados devido ao seu aspecto de mediador entre os leitores e os acontecimentos da sociedade, pode assim colaborar para que a disposição comunicativa se concretize na sala de aula. (Toschi, 1995, p.111)

Cabe ao professor, portanto, fazer essa ligação, com competência e criatividade.

Maria Alice Faria é outra pesquisadora que valoriza o uso do jornal em sala de aula. Em seus dois livros, *O jornal na sala de aula* e *Como usar o jornal na sala de aula*, procura pôr à disposição dos professores de língua portuguesa de primeiro e segundo graus uma série de experiências com o

jornal na escola. Em seu primeiro livro, ela sugere atividades de língua portuguesa que associassem a leitura e a escrita numa relação dialética. O jornal em sala de aula se prestaria para esse fim, pois, partindo da sua leitura crítica, poderíamos chegar à redação de textos jornalísticos e de jornais escolares, numa atividade prática de língua, sem a interferência direta do treinamento gramatical ou da sistematização da língua.

As atividades que a autora propõe com o jornal na sala de aula visam dar ao professor a oportunidade de ensinar a língua de maneira espontânea, partindo sempre de assuntos encontrados nos jornais que interessam aos alunos ou cujo interesse o professor seja capaz de suscitar.

Dai porque o trabalho com as *formas da informação*, tal como as encontramos nos jornais de hoje, é importante não só para aprofundar o domínio da língua entre os alunos, como para desenvolver-lhes o espírito crítico e preveni-los sobre as ilusões da neutralidade e objetividade do texto jornalístico. (Faria, 1989, p. 47)

No seu segundo livro, Faria reavalia o papel do jornal na sala de aula e do próprio jornal nos dias de hoje. A seguir, sua obra apresenta uma parte pedagógica, e oferece sugestões gerais para o uso do jornal.

Jornais e revistas são *mediadores entre a escola e o mundo*. (...) O jornal é também *uma fonte primária de informação*, espelha muitos valores e se torna assim um instrumento importante para o leitor se situar e se inserir na vida social e profissional. (...) Como *formador do cidadão*, se a leitura do jornal for bem conduzida, ela prepara leitores experientes e críticos para desempenhar bem seu papel na sociedade. (...) Na *formação geral do estudante*, a leitura crítica do jornal aumenta sua cultura e desenvolve suas capacidades

intelectuais. (...) Como *padrão de língua*, os bons jornais oferecem, tanto ao professor como aos alunos, uma norma padrão escrita que sirva de ponto de referência para a correção na produção de textos. [Grifos da autora] (Faria, 1996, p.11)

Ainda segundo Faria, o jornal oferece um contato direto com o texto escrito autêntico (e não apenas com textos preparados para serem usados na escola). Esses textos desenvolvem e firmam a capacidade leitora dos alunos; estimulam a expressão escrita dos estudantes, que aprendem com o jornal a linguagem da comunicação para transmitirem suas próprias mensagens e informações.

O jornal é também um registro da história, no seu dia a dia. Mas uma 'história truncada, um mundo caótico', como observa Nicolau Sevcenko. Isto, entretanto, leva o aluno a adquirir a competência necessária para ordenar e compreender esse caos aparente. Para tanto ele aprenderá a relacionar o passado com o presente, buscando as origens dos fatos e a refletir sobre as conseqüências daquilo que ocorre dia após dia, numa projeção da história para o futuro. (Faria, 1996, p.12)

Faria afirma que o jornal é uma ponte entre os conteúdos teóricos dos programas escolares e a realidade. Segundo ela, para os alunos, o jornal é o mediador entre a escola e o mundo; ajuda a relacionar seus conhecimentos prévios e sua experiência pessoal de vida com as notícias; leva-os a formar novos conceitos e a adquirir novos conhecimentos a partir de sua leitura; ensina-os a aprender a pensar de modo crítico sobre o que lêem; estabelece novos objetivos de leitura. Para os professores, enfim, o jornal é um excelente material pedagógico (para todas as áreas) sempre



atualizado, desafiando-os a encontrar o melhor caminho didático para usar esse material na sala de aula.

Para o jornalista e professor de comunicação social, Fernando Rezende, é possível encarar o jornal não enquanto veículo que se faz de regras, mas enquanto conjunto dinâmico de diferentes textos. E como texto, há que se considerar cada parte do jornal e trabalhar com o tipo de verdade que se produz ali. A escola deve desempenhar o importante papel de procurar desvendar essas ‘verdades’, tornando possível aos pequenos (re)produtores de realidade — na condição de leitores — identificar os caminhos por que passam os fatos até chegarem a ser textos.

Se, nesse percurso, conseguimos dessacralizar a noção de verdade como regra, abrindo perspectivas de trabalhar com o texto enquanto construção, estamos nos soltando de amarras teóricas, e viabilizando uma compreensão mais abrangente do fenômeno jornalístico. (Rezende, 1996, p.19)

Na análise de Rezende, o que se nota nas escolas é uma tendência, não de desenvolver uma leitura crítica e plural, mas simplesmente de repetir o que é dito, reproduzindo a idéia que cada fato encerra em si mesmo. Segundo ele, é preciso levantar uma série de questões para que se possa explicar o conjunto de acontecimentos.

Ainda que a proposta seja procurar compreender a produção e a leitura do texto jornalístico de modo mais abrangente do que pressupõem suas regras, é importante considerar e conhecer alguns conceitos que acompanham a produção jornalística, entendendo as convenções com as quais se constrói um jornal, tais como, o lide, editorial, artigo, caderno etc. (Rezende, 1996, p. 22)

Concluindo seu pensamento, Rezende afirma que a escola deve ser um lugar onde os (re)contadores de histórias possam aprender a ler de verdade. Não como indivíduos passivos que pouco desfrutam do que recebem, mas como sujeitos que participam da (re)construção dos fatos. O jornal, apesar de pretender apresentar a vida como fato consumado, pode ser exatamente o lugar por onde a vida se apresenta em constante construção. “Quando se permite às crianças, enquanto produtoras de discurso, refazer e reler os textos do cotidiano, admite-se a ‘realidade’ mais complexa, menos pronta, mais como um por-fazer” (Rezende, 1996, p.25).

Na análise de um outro jornalista, Paulinho Assunção, também escritor, a vida não cabe dentro de um jornal nem de uma revista, dentro da tela de uma TV ou do noticiário de uma emissora de rádio.

“Todavia, as frações e porções do mundo e do cotidiano transformados em notícias, os vários modelos de texto oferecidos diariamente pelo jornal, os signos e as siglas, os sinais e as marcas, as dores e as tragédias, as amenidades e os entretenimentos, tudo isso compõe um mosaico que, ao ser decifrado e compreendido em sala de aula, ajudará a criança, o adolescente e o jovem universitário, a situar-se consciente e criticamente em seu meio enquanto pessoa, enquanto sujeito. (Assunção, 1996, p.37)

Já para a professora Leiva de Figueiredo Viana Leal, a utilização de textos de jornal, tanto nas aulas de língua portuguesa quanto em todo o contexto escolar, não constitui novidade. Textos de jornal têm sido utilizados como material alternativo, em resposta às novas demandas

existentes em relação ao ensino. Por isso, essa prática tem sido associada, freqüentemente, a uma perspectiva inovadora de trabalho, em contraposição ao uso exclusivo do livro didático.

Na opinião da professora, se, por um lado, esse aspecto justifica a presença de textos de jornal na escola, por outro, requer exatamente que se discuta esse uso.

Lamentavelmente, o jornal tem servido como uma fonte de textos que apenas substituem o material pedagógico convencional. (...) O que a prática recorrente permite perceber é um aproveitamento de textos de jornais em que falta, principalmente, uma concepção que contemple a riqueza do processo de produção e recepção de textos que o jornal permite vislumbrar. Não basta ao professor querer utilizar o jornal na sala de aula. É preciso ir além, assumindo uma concepção de língua que permita situá-la enquanto discurso, sob o risco de se repetir o que se quer alterar ou criticar: uma prática sedimentada em uma concepção de língua pronta e acabada. (Leal, 1996, p.28)

Ainda de acordo com a análise de Leal (1996, p.31), o professor pode, a partir dos textos publicados em jornal, desenvolver propostas em que o aluno faça não apenas um mero exercício de classificação, mas uma atividade de reflexão, e consiga perceber não apenas o texto, mas a situação do leitor.

Acreditamos que a utilização do jornal na sala de aula seja uma resposta possível ao desejo de tomar, como ponto de partida, a interação como objeto de ensino aprendizagem. Assumindo essa concepção, é possível operar algumas mudanças na prática pedagógica, permitindo ao aluno a produção de conhecimento a partir de textos reais e de situações reais de recepção e produção de

textos. (...) O jornal é um campo aberto para discussões, o que permite aos professores de diferentes áreas, e não só ao professor de língua portuguesa, explorá-lo em todos os aspectos. (...) Todavia, para que essa proposta se realize, é preciso que o professor também seja leitor capaz de agir sobre o material — jornal — e, a partir dele, realizar um planejamento eficiente, que garanta o desenvolvimento de habilidades necessárias à formação do leitor e do produtor de textos. (Leal, 1996, p.33)

O uso do jornal em sala de aula também vem sendo incentivado pela Associação Nacional dos Jornais (ANJ), que, a meu ver, diferentemente dos educadores e comunicadores, preocupados em trabalhar de forma crítica os conteúdos do jornal, veem neste trabalho a possibilidade de garantir o leitor e o assinante do futuro. Através de seu Comitê de Leitura e Circulação, a ANJ tem publicado simultaneamente, em todo o país, em comemoração ao dia da Imprensa — 10 de setembro, o suplemento LER. A edição do LER tem por objetivo divulgar o projeto conjunto dos jornais afiliados à associação, chamado *Jornal na Educação*.

Na edição de 1996 do LER, Pedro Pinciroli Júnior, vice-presidente da ANJ, responsável pelo Comitê de Leitura e Circulação, defende os propósitos da entidade em um texto em que afirma o seguinte:

Há quem pense que as empresas jornalísticas, ao promover o uso de jornais na educação, o fazem unicamente com o objetivo de criar o leitor do futuro. Embora seja verdade que o hábito da leitura, inclusive de jornais — seja normalmente adquirido na infância ou na adolescência e que, por razões demográficas, a imprensa precise constantemente renovar sua base de leitores, ao pregar a utilização de jornais na educação, a

Associação Nacional de Jornais, através de seu Comitê de Leitura e Circulação, não é movida por uma lógica utilitarista. (Pinciroli Júnior, 1996, p.2)

Já na edição de 1997, Pinciroli Júnior (1997, p.2) reafirma a postura da ANJ, propondo que empresas de comunicação, educadores, autoridades e os jovens encarem a relação entre os meios de comunicação e a educação não mais de forma unilateral, do ponto de vista da influência ou da utilidade de uns sobre e para a outra, mas de maneira inversa, isto é, explorando a possibilidade e a necessidade de uma educação para a informação.

Neste estudo, afirma-se, portanto, a necessidade de aprender a ler os jornais com uma perspectiva histórica, conhecer a sua origem, bem como a trajetória de cada um. Isso vale não só para o estudante de jornalismo, mas para o cidadão em geral. Além disso, enfatiza-se o fato de que estamos inteiramente mediados pela comunicação, imersos no que Soares (1996, p.75) chama de “ecossistema comunicacional”.

Sabemos que na família, nos grupos de amizade, na escola, na rua, no bairro, na igreja, vivenciamos os vários processos de comunicação. Partindo deste ponto, temos como certo que somente terá condições de criticar a comunicação que a indústria cultural produz, quem for capaz de rever seus próprios processos comunicacionais no ambiente em que vive. “E será desta forma — com conhecimento, iniciativa e ação cultural integradora que a Sociedade da Comunicação poderá ser construída” (Soares, 1996, p.75).

O potencial educativo do jornal precisa ser mais valorizado pela Universidade, especialmente pelo curso de Jornalismo — que tem nos jornais o principal veículo empregador de sua mão-de-obra — na formação de seus alunos enquanto leitores críticos. Dessa forma, estará sendo oferecida aos futuros profissionais a possibilidade de perceber a presença das contradições existentes no interior da indústria da cultura.

E como a contradição é a base dessa nossa sociedade assentada em classes, o mesmo caminho que leva à dominação deixa nos entremeios a possibilidade para o resgate da consciência e da cidadania. Sendo assim, o educador estaria cumprindo o papel de educar para a cidadania, entendendo a comunicação/informação no que ela tem de positivo para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

#### **4. A LEITURA CRÍTICA**

Partimos do pressuposto de que a leitura dos meios, e a educação de crianças e jovens para uma compreensão mais ampla do mundo, a partir da compreensão e do domínio desses novos meios, é um caminho absolutamente indispensável para não aumentar a distância que tem separado educadores e comunicadores do universo infanto-juvenil. É importante ressaltar que, no âmbito da comunicação social, a leitura assume uma dimensão bem mais ampla que a decifração da escrita.

Para José Marques de Melo, a leitura é

marcada rigorosamente pela tradução simbólica, vale dizer pelo ato mecânico de apreender significados e estocá-los. Excluiria, portanto, a natureza interativa peculiar ao processo de comunicação, que torna indissociáveis as operações de emissão-recepção. Não basta recorrer a signos possíveis de serem decodificados (lidos) por outrem. É indispensável referenciá-los a um universo cultural capaz de atribuir significação transcendente do que está sendo manipulado através de símbolos. (Melo, 1988, p.100-101)

Seguindo essa mesma linha de pensamento, Maria Helena Martins (1988, P.30-32) afirma que ler é um processo de compreensão abrangente, no qual o leitor participa com todas as suas capacidades a fim de apreender as mais diversas formas de expressão humana e da natureza. Dessa maneira fica claro que ler é um processo, nunca acaba, isto é, pode ser aprofundado, analisado com a posse de novos dados, de novas vivências.

“Ler é antes de tudo compreender”, afirma Ezequiel Theodoro da Silva, no livro *O ato de ler — fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. Já foi dito anteriormente que ao experimentar a leitura, o leitor executa um ato de compreender o mundo.

Compreender a mensagem, compreender-se na mensagem, compreender-se pela mensagem — eis aí os três propósitos fundamentais da leitura, que em muito ultrapassam quaisquer aspectos utilitaristas, ou meramente ‘livrescos’, da comunicação leitor-texto. Ler é, em última instância, não só uma ponte para a tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo. (Silva, 1992, p.45)

A leitura do mundo dá sentido à existência. Para Paulo Freire,

a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (Freire, 1992, p.11)

Para ele a importância do ato de ler está em sua percepção crítica, na interpretação e ‘re-escrita’ do lido. Neste sentido é que a leitura crítica da realidade, dando-se num processo de alfabetização ou não e associada sobretudo a certas práticas políticas de mobilização e organização, pode constituir-se num instrumento eficaz de ação para o que Gramsci chamaria de “ação contra-hegemônica” (Freire, 1996, p.21).

Sendo assim, Moran concorda com Freire quando afirma que a leitura crítica é um *processo de interação com o mundo*, onde uma parte dessa interação é dada pela inserção de cada um no social, e especificamente no cultural. “Leitura crítica significa organizar os fragmentos da vida pessoal na interação com o mundo, dentro de uma visão de totalidade, visão mediada e mediadora” (Moran, 1993, p.32).

Neste mesmo sentido, Silva afirma que a leitura crítica é condição para a educação libertadora, é condição para a verdadeira ação cultural que deve ser implementada nas escolas de todos os níveis.

A explicitação desse tipo de leitura, que está longe de ser mecânica (isto é, não geradora de novos significados), será feita através da caracterização do conjunto de exigências com o qual o leitor crítico se defronta, ou seja, *constatar, cotejar e transformar.*” (Silva, 1992, p. 79)



A constatação do significado do documento escrito nada mais é do que sua compreensão. O leitor crítico desvela o significado pretendido pelo autor (emissor), mas não permanece nesse nível — ele reage, questiona, problematiza. Sendo assim, este tipo de leitura é muito mais do que um simples processo de apropriação de significado.

Moran pensou o que chama de “Educação-leitura crítica” como um processo de constante ajuste no sistema de valores, um processo onde se entrelaçam a decodificação — a percepção de mundo — e a valoração — a qualificação da percepção, onde se misturam a decodificação e a avaliação. A dificuldade de julgamento de muitas pessoas consiste em obter muitos dados, por exemplo, através de jornais e telejornais, e não saber ou não conseguir encaixá-los nessa visão de totalidade, de conjunto. O fundamental do processo de leitura crítica é ajudar a desenvolver a capacidade de organização de mundo. Um segundo objetivo fundamental é que essa organização se oriente para a transformação em um mundo melhor para todos e não só para alguns (Moran, 1993, p.33). Aqui aparece a dimensão política da leitura crítica da qual falava Paulo Freire.

Neste trabalho, parte-se do pressuposto que o desenvolvimento da capacidade crítica deva ser o principal objetivo da educação, pois a capacidade de julgamento crítico é demonstração de maturidade intelectual. Nesse sentido, Moran afirma que

leitura crítica é um processo educativo que relaciona os diversos processos pedagógicos, tanto os formais quanto os informais, os oficiais e os não oficiais, os que propõem à sistematização por finalidade explícita — como a escola — e os que não se propõem a fazê-la explicitamente, mas a realizam na prática, pela sua contínua relação com as pessoas, como os meios de comunicação. (Moran, 1993, p.35)

Moran propõe uma educação para a comunicação significando que há estratégias, processos pedagógicos necessários para conseguir entender, transformar o mundo a partir do prisma comunicação.

Educar para os meios é reconhecer a sua importância e a sua não transparência. Importância, sem ser o problema central da sociedade. Não transparência pela complexidade de códigos, de representações e de interesses envolvidos, disfarçados na idéia de ‘naturalidade’ e ‘objetividade’ com que se relacionam com o público. (Moran, 1993, p.49)

Para alguns autores, a tarefa de fazer valer a leitura crítica da comunicação começa na escola, onde as crianças devem ser iniciadas sistematicamente no mundo dos meios de comunicação de massa, aprendendo a compreendê-los como mecanismos de difusão simbólica, que possuem suas próprias “gramáticas”, e cujo conhecimento por parte de crianças e jovens possibilitará leituras desmitificadas, sem distorções receptivas provocadas pelo desconhecimento de como funciona cada veículo.

Ao dominar efetivamente a gramática dos *mass media*, conhecer sua engrenagem produtiva e compreender sua inserção dentro da sociedade, as novas gerações educadas pela escola se converteriam em leitores críticos desde o momento

em que se incorporam, como usuários, ao mercado da indústria da cultura. (...) Para os contingentes excluídos da escola, ou privados da aprendizagem sobre a estrutura e o funcionamento da indústria da cultura, restaria a opção de participar de programas de educação permanente orientados para a *leitura crítica*. (Melo, 1988, p.106)

É indiscutível a importância desses programas para capacitar leitores críticos da comunicação, sobretudo em sociedades como a nossa, em que o exercício da cidadania é questionável e a formação escolar não privilegia o pluralismo das idéias, o que na maioria das vezes acaba resultando em indivíduos pouco preparados para a vida democrática. Mas segundo Melo, algumas dessas iniciativas correm o risco de se tornar inócuas ou contraproducentes, quando não se apoiam em postulados pedagógicos centrados na questão da leitura e se alicerçam em preconceitos sobre a indústria cultural, agravados por matizes político ideológicos, que acabam por transformar em proselitismo a ação educativa que se propunha criticizante.

É importante dizer que um maior estímulo para a leitura crítica vem da própria vivência democrática, em que todos os cidadãos são encorajados a participar da vida da sociedade e, principalmente, a influir nos seus destinos. Isso é tão verdadeiro, que pesquisas disponíveis sobre a audiência dos meios de comunicação em nações democráticas demonstram uma rica evidência entre o funcionamento da democracia e a exercitação da leitura crítica.

## **CAPÍTULO III:**

### **A LEITURA DE JORNAL FEITA PELOS ALUNOS**

Nos capítulos anteriores mostrou-se a trajetória dos estudos sobre a comunicação de massa, tendo sido tratado mais especificamente de uma nova realidade que mostra as novas relações entre a comunicação e educação. Embora ainda intrincada e não completamente resolvida, essa nova realidade dá conta de que hoje em dia é de fundamental importância que comunicadores e educadores estejam voltados para uma educação para a comunicação, ou seja, uma educação para os meios, que seja capaz de oferecer às crianças e aos jovens condições de entender as tramas da comunicação e da informação transformadas em mercadoria pela sociedade capitalista.

A leitura crítica do jornal, bem como a sua utilização em sala de aula por estudantes de todos os níveis, foi apresentada como uma importante possibilidade para a formação de indivíduos autônomos, com consciência crítica. Conforme a teoria estudada, trata-se de entender a

comunicação para democratizar a Sociedade da Informação, transformando-a em Sociedade da Comunicação.

Também foi ressaltado que a produção jornalística se encaixa adequadamente ao nosso modelo social, ou seja, é regulada pelas leis de mercado. Porém, essa produção apresenta uma característica particular: a prática do jornalismo não é absolutamente objetiva e neutra. O repórter deixa transparecer a sua subjetividade, pois é ele o responsável pela mediação entre a realidade social e o leitor. Esta mediação torna-se, portanto, um ponto fundamental do exercício profissional, pois, embora os mecanismos para que a notícia seja a mais objetiva possível mostrem-se eficientes, a subjetividade é inerente ao indivíduo.

Mas o que realmente buscou-se desde o início deste trabalho foi saber quem é o profissional de jornalismo que a universidade está oferecendo ao mercado. Quem é o aluno de jornalismo? Por que buscou esta profissão? É ele um leitor crítico? Para responder a essas indagações, a pesquisa foi realizada junto ao aluno de jornalismo, mais especificamente, junto aos formandos de 1996.

A organização dessa pesquisa foi feita através de três aproximações. Na primeira, utilizamos os dados do Relatório da Comissão Especial do Concurso Vestibular (CECV), que informam detalhadamente o perfil sócio-econômico e cultural dos aprovados no vestibular em 1993 ano de ingresso na universidade dos formandos em questão. Com esses dados foi possível

aferir informações sobre os alunos, como sua origem, escolaridade, seus hábitos de leitura e o motivo da opção profissional.

Na segunda aproximação realizamos um Exercício de Leitura Crítica com a turma de alunos selecionada, com o objetivo de avaliar como os alunos liam o jornal e sua percepção quanto à qualidade dos textos e à manipulação da informação de forma sistemática, visto que a observação diária mostrava a dificuldade dos alunos em avaliar criticamente a informação. Já na terceira aproximação foram realizadas entrevistas com o objetivo de esclarecer melhor questões que surgiram durante a análise dos dados da CECV e do Exercício de Leitura Crítica.

## 1. A FORMAÇÃO DO JORNALISTA NA UFG

**“Os jornalistas que se destacam são exatamente os que vêem o mundo com um olhar crítico. Ou seja, são bem formados e informados”.**

(Jânio José da Silva — aluno 4o. ano)

O curso de Jornalismo da Universidade Federal de Goiás — UFG foi criado em 1968, em um período em que o autoritarismo político controlava não só a comunicação, como também as universidades. Mas, contraditoriamente, foi exatamente neste momento que aconteceu uma grande expansão das escolas de jornalismo em todo o país. Durante os seus 30 anos de existência, Jornalismo sempre foi um dos cursos mais procurados pelos candidatos ao vestibular da UFG. Teve início oferecendo 20 vagas e já em 1970 passou a oferecer 40, tendo em vista o crescente número de inscritos ao concurso.

As diretrizes do Conselho Federal de Educação que inspiraram os Currículos Mínimos de 1977 e 1984 — ainda em vigor — indicam para o comunicador social a tarefa de intervir na realidade política e cultural do País. Segundo o parecer do CFE no. 1203/77

pretende-se a formação do profissional habilitado a utilizar e modificar as técnicas de comunicação social, e, com elas, a partir de uma visão histórico-crítica, não apenas atuar, mas atuar como agente de transformação e desenvolvimento da sociedade em que está inserido, sem perda de uma visão humanística e universal, sem o que a universidade carece de sentido. (p.7)

O parecer 480/83 ratifica essas preocupações ao afirmar que

a comunicação é um recurso econômico e político fundamental na sociedade moderna, devendo sua utilização ser objeto de planejamento racional, levando em conta os interesses dos diferentes setores da sociedade. (p.12)

Sendo assim, pelo que indica o currículo, o jornalista deve ter uma visão crítica do papel e da função da Comunicação Social dentro das comunidades; deve ter a realidade que o cerca como referência para sua formação e o seu trabalho como agente de transformação; deverá ainda ter competência técnica indiscutível, inclusive como forma para criar alternativas próprias e ousadas de comunicação e para não permitir que as novas tecnologias — testadas e introduzidas no setor da comunicação — se percam por inaptidão e pela incapacidade em redefinir-lhes o conteúdo e os compromissos com a libertação da sociedade.

O que se pretende, portanto, é permitir ao futuro jornalista capacidade de dirigir o exercício profissional por objetivos sociais conscientes, com capacidade de contrariar os novos padrões industriais de um profissional que pura e simplesmente segue os manuais.

Mas será que o curso de Jornalismo tem conseguido formar este jornalista com uma visão crítica do papel e da função da Comunicação Social? A nossa experiência de nove anos de docência na área indica que mesmo tendo possibilidades concretas (currículo, professores, laboratórios etc.), a maioria dos alunos termina o curso sem essa visão histórico-crítica desejada.

Partimos do pressuposto de que, para ter uma visão crítica do papel da Comunicação Social, o jornalista deve ser capaz de fazer uma leitura crítica dos meios de comunicação, para então, ser capaz de entender as tramas da comunicação. O que se observa é que, mesmo tendo no currículo várias disciplinas, como Língua Portuguesa, Cultura Brasileira, Realidade Regional em Comunicação, Redação e Expressão Jornalística I e II, Comunicação Comparada, dentre outras, seu conteúdo muitas vezes só tem cumprido o objetivo técnico. As ementas dessas disciplinas visam colocar o aluno em contato com a realidade que o cerca, além de possibilitar a técnica profissional. O lado humanístico das disciplinas e o elo com a realidade do aluno, muitas vezes deixam de ser observados.

Uma das possibilidades que, ao nosso ver, poderiam ajudar os



futuros jornalistas a se tornar leitores críticos dos meios, seria a maior utilização do jornal em sala de aula, que, devido às suas especificidades e às características do curso, poderia ampliar e incentivar o hábito de leitura dos alunos, além de promover o debate e colocá-los diretamente em contato com a realidade.

Com essa argumentação chegamos ao ponto principal deste trabalho, ou seja, ao problema que motivou este estudo. O curso de Jornalismo tem possibilitado a formação de leitores críticos dos meios de comunicação, mais especificamente, do jornal? A nossa hipótese é a seguinte: a maioria dos alunos termina o curso não fazendo uma leitura crítica dos meios. Da mesma maneira, a leitura do jornal não faz parte da rotina dos futuros profissionais e a sua pouca utilização em sala de aula contribui para agravar esta situação.

## **2. METODOLOGIA DA PESQUISA**

### **2.1. População**

Para o estudo da formação do aluno de Jornalismo bem como da leitura que faziam dos meios de comunicação, foram selecionados, como sujeitos, os alunos do 4º ano em 1996. Essa opção se deveu ao suposto de que eles, por já estarem concluindo o curso, teriam condições de fornecer

mais elementos quanto às disciplinas cursadas e demais etapas do curso.

A caracterização do conjunto dos alunos formandos em 96 foi realizada com base nos dados fornecidos pelo Relatório da Comissão Especial do Concurso Vestibular — CECV, que informam detalhadamente o perfil sócio-econômico e cultural desses alunos, que foram aprovados no vestibular em 1993 (Anexo 1). Na oportunidade, 445 candidatos concorreram às 40 vagas oferecidas pelo Curso de Jornalismo, totalizando 11,87 candidatos por vaga e fazendo com que novamente fosse um dos mais concorridos da UFG. Jornalismo foi o 7º curso mais procurado depois de Medicina, Ciências da Computação, Odontologia, Direito Matutino, Direito Noturno e Farmácia.

Os 40 alunos classificados em 1993 podem ser assim caracterizados quanto à idade e sexo: 57,50% tinham até 17 anos de idade e 20% entre 18 e 19 anos, portanto, uma população de quase 80% de alunos com menos de 20 anos, caracterizando uma turma bastante jovem. Também predominam as mulheres, perfazendo 65% do total de alunos.

Dos classificados, 70% moravam em Goiânia, sendo que 60% com a família. Entre os 40 classificados, 65% cursaram o segundo grau, todo, ou a maior parte, em escola particular, sendo que 80% no período diurno. Exatamente 50% dos aprovados estavam prestando seu primeiro vestibular (ver Tabelas 1 e 2).

**TABELA 1:**  
**Percentual dos classificados em Jornalismo (1993) segundo rede de ensino de 2º grau**

Rede de ensino / 2º grau	%
Todo, ou maior parte, público	30,00
Todo, ou maior parte, particular	65,00
Outros	5,00
<b>TOTAL</b>	<b>100,00</b>

FONTE: Comissão Especial do Concurso Vestibular — Perfil sócio-econômico-cultural — 1993

**TABELA 2:**  
**Percentual dos classificados em Jornalismo (1993) por tentativas anteriores de aprovação no vestibular**

Vestibular	%
Nenhuma vez	50,00
Uma vez	22,50
Mais de uma vez	27,50
<b>TOTAL</b>	<b>100,0</b>

FONTE: Comissão Especial do Concurso Vestibular — Perfil sócio-econômico-cultural — 1993

Os dados da Comissão Especial do Concurso Vestibular indicam ainda que 47,50% dos aprovados escolheram o Jornalismo por aptidão pessoal, sendo que 60% disseram estar absolutamente decididos quanto à

opção que fizeram. Dos classificados, 47,50% esperavam obter formação profissional (trabalho) com a conclusão do curso (ver Tabelas 3, 4 e 5).

**TABELA 3:**  
**Percentual dos classificados em Jornalismo (1993) segundo motivação da escolha profissional**

Motivação da escolha profissional	%
Aptidão pessoal	47,50
Realização pessoal	42,50
Outras respostas	10,00
<b>TOTAL</b>	<b>100,00</b>

FONTE: Comissão Especial do Concurso Vestibular — Perfil sócio-econômico-cultural — 1993

**TABELA 4:**  
**Percentual dos classificados em Jornalismo (1993) segundo nível de decisão com relação à escolha do curso**

Decisão com relação ao curso escolhido	%
Absolutamente decidido	60,00
Com alguma dúvida	32,50
Totalmente indeciso	7,50
<b>TOTAL</b>	<b>100,00</b>

FONTE: Comissão Especial do Concurso Vestibular — Perfil sócio-econômico-cultural — 1993

**TABELA 5:**  
**Percentual dos classificados em Jornalismo (1993) segundo expectativa  
 com relação ao curso escolhido**

Expectativa com relação ao curso escolhido	%
Aquisição de cultura geral ampla	20,00
Formação profissional (trabalho)	47,50
Aquisição de conhecimentos	22,50
Outras respostas	10,00
<b>TOTAL</b>	<b>100,00</b>

FONTE: Comissão Especial do Concurso Vestibular — Perfil sócio-econômico-cultural — 1993

Dos 40 classificados 30% apontaram uma renda familiar entre 3 e 5 salários mínimos e 40% responderam que as despesas que mais oneram o orçamento familiar são as de alimentação. Mesmo assim, a maioria dos candidatos classificados (65%) afirmou não possuir renda pessoal mensal (ver Tabelas 6, 7 e 8).

**TABELA 6:**  
**Percentual dos classificados em Jornalismo (1993) segundo renda mensal familiar**

Renda mensal familiar	%
3 a 5 salários mínimos	30,00
7 a 10 salários mínimos	12,50
10 a 20 salários mínimos	15,00
Outras respostas	42,50
<b>TOTAL</b>	<b>100,00</b>

FONTE: Comissão Especial do Concurso Vestibular — Perfil sócio-econômico-cultural — 1993

**TABELA 7:**  
**Percentual dos classificados em Jornalismo (1993) por especificação de despesas que mais oneram o orçamento familiar**

Despesas que mais oneram o orçamento familiar	%
Instrução	30,00
Alimentação	40,00
Outras respostas	30,00
<b>TOTAL</b>	<b>100,00</b>

FONTE: Comissão Especial do Concurso Vestibular — Perfil sócio-econômico-cultural — 1993

**TABELA 8:**  
**Percentual dos classificados em Jornalismo (1993) segundo renda**  
**mensal individual**

Renda mensal individual	%
Nenhuma	65,00
1 a 3 salários mínimos	22,50
Outra resposta	12,50
<b>TOTAL</b>	<b>100,00</b>

FONTE: Comissão Especial do Concurso Vestibular — Perfil sócio-econômico-cultural — 1993

Quanto à tradição de leitura dos classificados, os dados demonstram que a maioria possuía baixa tradição de leitura. Esta afirmação pode ser comprovada pelo fato de que a maioria dos alunos classificados (52,50%) afirmou se informar através do jornal falado da televisão. A leitura de jornais e revistas era feita ocasionalmente por 50% dos alunos e somente 22,50% afirmaram ler 11 ou mais livros por ano. Quanto ao número de livros existentes em casa, apenas 15% afirmaram possuir entre 101 e 200 unidades. Contraditoriamente, 42,50% dos classificados afirmaram ter na leitura a sua principal opção de lazer (ver Tabelas 9, 10, 11, 12 e 13).

**TABELA 9:**  
**Percentual dos classificados em Jornalismo (1993) segundo meio de  
informação mais utilizado**

Meio de informação mais utilizado	%
Jornal falado (TV)	52,50
Revistas	30,00
Jornal, rádio, outras pessoas, nenhum*	17,50
<b>TOTAL</b>	<b>100,00</b>

FONTE: Comissão Especial do Concurso Vestibular — Perfil sócio-econômico-cultural — 1993

\* As opções foram agrupadas porque no relatório da CECV só aparecem os dois maiores índices.

**TABELA 10:**  
**Percentual dos classificados em Jornalismo (1993) segundo frequência  
da leitura de jornais ou revistas**

Frequência de leitura de jornais ou revistas	%
Não lê	5,00
Ocasionalmente	50,00
Diariamente	45,00
<b>TOTAL</b>	<b>100,00</b>

FONTE: Comissão Especial do Concurso Vestibular — Perfil sócio-econômico-cultural — 1993



**TABELA 11:**

**Percentual dos classificados em Jornalismo (1993) segundo leitura  
média anual de livros, excetuando-se os escolares**

Nº de livros lidos por ano	%
Nenhum, 1 a 2 livros*	22,50
3 a 5 livros	25,00
6 a 10 livros	30,00
11 ou mais livros	22,50
<b>TOTAL</b>	<b>100,00</b>

FONTE: Comissão Especial do Concurso Vestibular — Perfil sócio-econômico-cultural — 1993

\* As opções foram agrupadas porque no relatório da CECV só aparecem os maiores índices

**TABELA 12:**

**Percentual dos classificados em Jornalismo (1993) por número  
aproximado de livros existentes em casa, excetuando-se os escolares ou  
didáticos**

Nº de livros existentes em casa	%
Até 20	17,50
21 a 50	27,50
51 a 100	15,00
101 a 200	15,00
Outra resposta	25,00
<b>TOTAL</b>	<b>100,00</b>

FONTE: Comissão Especial do Concurso Vestibular — Perfil sócio-econômico-cultural — 1993

**TABELA 13:**  
**Percentual dos classificados em Jornalismo (1993) segundo opção de  
 lazer mais freqüente**

Opção de lazer	%
Televisão	12,50
Música	22,50
Leitura	42,50
Outra resposta	22,50
<b>TOTAL</b>	<b>100,00</b>

FONTE: Comissão Especial do Concurso Vestibular — Perfil sócio-econômico-cultural — 1993

## 2.2. Amostra

Dos 40 alunos classificados no vestibular em 1993, 28 estavam matriculados no curso em 1996, o que representa 70% do total. Segundo informações da Secretaria da Faculdade de Comunicação e Biblioteconomia (Facomb) e dos próprios alunos, os motivos da redução no número de matrículas foram a dependência, trancamento de matrícula e o abandono. A Secretaria da Facomb confirmou, na época, que três alunos deixaram de fazer suas matrículas, ainda no 2º ano, caracterizando o abandono. Destes 28 matriculados, 18 são mulheres, representando 64,28%, o que praticamente não mudou o quadro inicial relativo ao gênero,

que era de 65%.

Na primeira etapa, foi realizado um exercício de leitura crítica de jornal, que teve por objetivo avaliar sistematicamente como os alunos liam jornal e sua percepção quanto à qualidade dos textos e à manipulação da informação. Este exercício será detalhado no próximo item deste trabalho quando serão explicados os instrumentos utilizados na pesquisa.

Já na segunda etapa, foram realizadas entrevistas, para permitir uma melhor identificação de algumas questões que ficaram em aberto durante a análise dos dados da CECV e do exercício de leitura crítica.

Como critério de seleção dos alunos a serem submetidos aos procedimentos previstos para a primeira fase de coleta de dados, foi definido que a amostra se constituiria pelos alunos presentes à aula da disciplina Comunicação Comunitária, no dia da aplicação do instrumento — exercício de leitura crítica — que se dispusessem a respondê-lo. Estiveram presentes 18 alunos.

Segundo a informação de professores, depois confirmada pelos próprios alunos, a turma reunia, naquele momento, os mais assíduos. Eles não foram avisados sobre a realização do exercício para que isso não pudesse influenciar na sua frequência. Do universo de 28 alunos, os 18 que responderam representam 64,28%, sendo onze mulheres e oito homens.

Para a seleção da sub-amostra, que se submeteria à segunda etapa da pesquisa, foi solicitado a três professores da turma que identificassem,

em ordem decrescente, os cinco alunos que melhor se adequassem aos critérios utilizados neste trabalho com o objetivo de definir os que fossem capazes de realizar uma leitura crítica dos meios de comunicação, e, ainda, os cinco que menos se enquadrassem nesses critérios. Esses critérios foram passados por escrito aos professores, juntamente com a explicação do que se pretendia neste trabalho (Anexo 2). Os nomes indicados pelos professores foram cruzados e a amostra foi então definida com oito nomes.

Os critérios de seleção dos nomes dos entrevistados foram utilizados para evitar o risco de serem ouvidos apenas os alunos que melhor se adequassem às características de leitores críticos da comunicação, ou vice-versa.

### **3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

A pesquisa foi realizada com os seguintes objetivos: verificar se o curso tem contribuído para que os alunos sejam capazes de fazer uma leitura crítica dos meios de comunicação, mais especificamente do jornal, e também verificar se o jornal, devido às suas especificidades e possibilidades, vem sendo utilizado em sala de aula durante o curso.

A escolha do jornal para este estudo, como já foi mencionado anteriormente, teve como pressuposto o fato de o veículo demonstrar possibilidades reais do aprimoramento comunicacional frente a objetivos

educacionais e da formação de futuros jornalistas. O jornal será aqui situado como mídia que pode oferecer valiosa contribuição ao ensino crítico.

Por não ter a instantaneidade da TV e do rádio, o jornal possibilita a revisão da matéria em outros horários onde o educando estiver mais livre e predisposto. Serve também como ponto de apoio ao trabalho independente do aluno, pois é dinâmico, variável e atualizado. (Toschi, 1993, p.104)

A discussão dos dados tem por base as categorias de análise: leitura crítica, comunicação, informação e indústria cultural. Com a primeira categoria, a de leitura crítica, a intenção é constatar o que o aluno entende por esse conceito e qual sua importância no cotidiano do jornalista. Quanto à segunda categoria, a comunicação, o que se quer é perceber como ela se estrutura em uma sociedade como a nossa.

Quanto à informação, o que se quer é verificar como esse futuro profissional percebe a sua produção pelas mídias, especificamente o jornal, e como o jornalista participa desta produção. A comunicação deixa de ter o seu sentido etimológico, ou seja, de comunhão, quando passa a persuadir, a influenciar o outro. E quando isso acontece, o processo deixa de ser comunicativo e passa a ser informativo. E quanto à indústria cultural, pretende-se verificar se o aluno percebe o que ela representa, ou melhor, qual a sua determinação sobre a produção de bens simbólicos.

### 3.1. Primeira etapa

#### 3.1.1. Instrumento

Os alunos receberam quatro matérias jornalísticas separadas duas a duas, cada par com matérias sobre um mesmo assunto. O primeiro par, com as matérias respectivamente numeradas 1 e 2, trata do assassinato de um lavrador pela amante. O primeiro texto, do jornal *Diário da Manhã*, considerado informativo e bastante sensacionalista, traz o título ‘Mulher assassina o amante com faca de fazer pamonha’. O segundo, extraído do jornal *O Popular*, também considerado informativo, porém, menos sensacionalista, tem o título ‘Lavrador assassinado a facadas’. Ambos foram publicados no dia 29 de abril de 1996.<sup>3</sup> No exercício, os jornais não foram identificados para os alunos (Anexo 3).

O segundo par, com matérias numeradas 3 e 4, trata do massacre dos sem-terra em Eldorado dos Carajás. A matéria 3, da *Folha de São Paulo*, edição do dia 19 de abril de 1996, é claramente uma matéria informativa, com o título ‘Médico diz que há indícios de execução; polícia nega’, demonstrando só por este aspecto, que não tinha a intenção de se posicionar claramente diante dos acontecimentos. A matéria 4 publicada no *Boletim*

3. *Diário da Manhã* e *O Popular* são os dois jornais diários locais. O *Diário da Manhã* foi fundado em 10 de março de 1980 e circula nos dias úteis com 18 mil exemplares e aos domingos com 20 mil. É distribuído em 94 municípios de Goiás e Tocantins, além de Brasília e algumas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro. *O Popular*, fundado em 3 de abril de 1938, com 59 anos é o mais antigo em circulação no Estado e possui uma tiragem de 45 mil exemplares nos dias úteis e 65 mil aos domingos. Ele circula em 200 municípios goianos, 28 no Tocantins e em mais 19 cidades brasileiras. Ambos filiados à Associação Nacional de Jornais – ANJ. (Fonte: Departamentos Comerciais dos Jornais)

*da Comissão Pastoral da Terra n° 134*, edição abril/maio 96, com o título ‘A sangue frio’ se posiciona claramente a favor das vítimas. Também aqui os jornais não foram identificados para os alunos (Anexo 4).

Os dois pares de matérias tratam, portanto, de assassinatos, mas com diferentes características. Eles foram escolhidos em função de alguns critérios previamente definidos. O primeiro par apresentava um fato pouco conhecido pressupondo-se que os alunos fariam uma primeira leitura sem informações anteriores. Já o segundo par trazia fato nacionalmente divulgado pelos diversos meios de comunicação. Neste sentido, também foi intenção verificar a leitura de jornais com circulação nacional.

Partiu-se do pressuposto de que o primeiro assassinato, ocorrido no cotidiano violento da cidade, não fosse pela realização do exercício, teria sido ignorado pela maioria dos alunos ou visto como um fato sem importância, ou seja, apenas mais um crime noticiado nos jornais locais. Supunha-se que, devido à divulgação local do fato, que não provocou maior repercussão, sua leitura teria menos chance de ser influenciada por discussões de outros veículos como a televisão e as revistas. Pretendia-se assegurar que o leitor estaria diante de uma matéria cujo conteúdo ele deveria reconhecer apenas a partir das informações ali contidas. O segundo par, ao contrário, tratava de um crime político, com ampla divulgação e cobertura nacional, onde todos puderam se informar amplamente.

A escolha dos dois pares pretendeu, assim, evitar que a aplicação do

exercício ficasse comprometida pela limitação de fatos locais ou pelo excessivo acréscimo de informação característico dos fatos com grande divulgação nacional. A intenção era perceber a desenvoltura dos alunos diante da leitura crítica da informação.

Para orientar a resolução do exercício e verificar o tipo de leitura feita pelos alunos, foi proposto um mesmo questionário, com cinco questões abertas, para os dois pares (Anexos 3 e 4). As perguntas pretenderam orientar o trabalho e ao mesmo tempo verificar aspectos importantes na leitura de um jornal como, por exemplo, o espaço editorial ocupado pelas matérias, o enfoque de cada matéria, as possíveis distorções, a destinação destas matérias e como o aluno se posiciona com relação a assuntos como a objetividade, subjetividade e imparcialidade do jornalismo.

### **3.1.2. Aplicação do instrumento**

Para a aplicação dos exercícios foi utilizado um horário normal de aula cedido pelo professor de Comunicação Comunitária, uma das disciplinas em que a turma não é dividida para as atividades práticas nos laboratórios. Os 18 alunos receberam o primeiro par e, ao terminarem de responder, receberam o segundo. As cinco perguntas foram as mesmas para os dois pares e os alunos demoraram, em média, 30 minutos respondendo



cada par. Todos responderam ao primeiro par e 17, ao segundo.

Os veículos em que foram publicadas as matérias não foram identificados para evitar pré-julgamentos que pudessem influenciar as respostas. Os alunos também não precisaram se identificar, o que visava permitir ampla liberdade nas respostas e possíveis comentários. Apenas uma aluna assinou o exercício, a mesma que não respondeu ao segundo par, alegando que não dispunha de tempo suficiente.

Para a análise dos dados, os exercícios foram numerados com um código para os alunos que foram identificados de L1 a L18, ou seja, leitor 1 a 18. Por isso, a numeração dos pares é correspondente. No segundo par a aluna que não respondeu foi a L17. Com o objetivo de aferir a adequação da leitura do material, foi solicitado a um professor do então Departamento de Comunicação que respondesse ao instrumento apresentado aos alunos, atuando como um “juiz” na aferição da interpretação da pesquisadora. A comparação entre as respostas da pesquisadora e do professor permitiu maior segurança na análise dos exercícios, visto que foram coincidentes.

## **3.2. Segunda Etapa**

### **3.2.1. Instrumento**

O roteiro para as entrevistas (Anexo 5) foi elaborado com o

objetivo de possibilitar uma melhor compreensão de alguns aspectos que não haviam sido contemplados completamente pelos dados da CECV ou com a realização do exercício de leitura crítica, tais como: maiores detalhes sobre a vida escolar dos alunos anterior à Universidade, hábitos de leitura, percepção sobre leitura crítica, a leitura de jornal de cada um e o exercício profissional do jornalismo nos dias de hoje.

O roteiro compreendia cinco partes. A primeira, tratava de obter dados gerais para situar o aluno no contexto do curso, observando aspectos de sua vida escolar anterior à Universidade. A segunda, visava verificar os hábitos de leitura do estudante, pretendendo verificar se o aluno de jornalismo é um leitor assíduo, principalmente de jornais. A terceira parte foi elaborada para saber o que o aluno entendia por leitura crítica e qual sua importância. A quarta parte, específica sobre leitura de jornal, teve por objetivo verificar qual o tipo de leitura feita pelos alunos e se o curso contribuiu para que essa leitura fosse aprimorada. E a última parte, sobre o exercício profissional do jornalismo, pretendeu verificar em que aspectos o fato de ser um leitor crítico pode contribuir para a formação de um jornalista.

### **3.2.2. Aplicação do instrumento**

As entrevistas foram realizadas dois meses após a aplicação do

exercício de leitura crítica com os oito alunos selecionados. Elas foram previamente agendadas e aconteceram durante três dias, no local onde os alunos assistiam às aulas. Todas as entrevistas seguiram o mesmo roteiro, foram gravadas e posteriormente transcritas integralmente, totalizando seis horas de gravação. As gravações foram realizadas nos horários vagos das aulas e todos os alunos demonstraram grande disposição em cooperar com o trabalho.

Neste momento foi sentida a necessidade de saber se todos os alunos entrevistados haviam participado da primeira etapa da coleta de dados, ou seja, do exercício de leitura crítica. Tendo sido verificado que todos participaram da primeira fase, foi solicitado que eles identificassem seus respectivos exercícios com o objetivo de possibilitar o cruzamento destas respostas e conseqüentemente enriquecer a análise dos dados. Todos concordaram com a identificação.

Sendo assim, dos oito selecionados, de acordo com a indicação dos professores, quatro são homens (L4, L12, L16 e L18) e no momento da entrevista tinham 22, 24, 27 e 26 anos de idade respectivamente. As quatro mulheres (L5, L6, L9 e L15) tinham 21, 22, 22 e 20 anos respectivamente. Três homens e uma mulher (L12, L16, L18 e L15) foram indicados como os que melhor se adaptavam aos critérios propostos pela pesquisadora para a identificação de leitores críticos da comunicação. Ou seja, segundo os professores, estes alunos tinham melhor capacidade de *compreender*,

*interpretar e atribuir significados a um documento escrito, reagindo, questionando e problematizando sobre o que foi lido.*

É importante salientar que os professores disseram não existir um desnível muito grande entre os alunos, considerando, no geral, a turma como de um bom nível. Outro aspecto que deve ser lembrado é que a pesquisadora não foi professora da turma, facilitando ainda mais a isenção na análise dos dados.

## 4. ANÁLISE DOS DADOS

### 4.1. Exercício de Leitura Crítica — 1º par: jornais locais

Para proceder à análise dos exercícios, os pares foram separados e numerados respectivamente. As cinco questões de cada par foram analisadas separadamente, sendo minuciosamente observados os diversos aspectos levantados pelos alunos. Somente após esse procedimento é que as respostas puderam ser computadas e avaliadas.

Com relação ao primeiro par de matérias que versava sobre o assassinato do lavrador pela amante, publicadas nos dois jornais diários em Goiânia, foi perguntado: **Com relação aos títulos, espaço editorial, fotos e legendas, o que caracteriza e o que distingue as matérias?**

A avaliação das respostas demonstra que 11 alunos (L2, L3, L4, L5,

L6, L7, L10, L11, L12, L13 e L14) consideraram todos os aspectos perguntados e, desses, 10 perceberam o caráter sensacionalista da primeira matéria e um (L10), mesmo tendo relacionado todos os itens, não menciona o caráter sensacional do texto, como nos seguintes exemplos:

“Espaço editorial bem maior. Fotos, legendas e títulos bastante sensacionalistas evidenciando a linha editorial do jornal.” (L 7)

“Na primeira matéria o título é mais sensacionalista, detalhado, como forma de despertar a curiosidade do leitor. Grande espaço, demonstrando a linha editorial mais sensacionalista. Fotos maiores, chamando atenção para a autora do crime e legendas mais detalhadas.” (L 11)

“É descaradamente mais sensacionalista que a segunda. Tanto no título, como no espaço, fotos e legendas.” (L 12)

“Na primeira, título longo, destacando a arma, a assassina e a relação entre os envolvidos. Foto 3 x 4 da vítima e foto de corpo inteiro da assassina sorrindo. Grande texto detalhado e legendas que ilustram o fato.” (L 10)

O título mais sensacionalista da primeira matéria foi percebido por quatro alunos (L1, L8, L15 e L18), que só comentaram este aspecto, e três respostas (L9, L16 e L17) não estavam de acordo com a questão.

“O tamanho do título demonstra o texto sensacionalista da primeira matéria.” (L1)

“A primeira tem um título bastante sensacionalista.” (L8)

“Título com verbo na voz ativa já traçando um perfil para a mulher.” (L15)

“Especificar que a faca do crime serve para fazer pamonha torna a história mais aberrante...Provavelmente eu ignoraria essas matérias numa leitura. Esses títulos me afastam.” (L 18)

A segunda matéria, basicamente informativa, foi percebida por quatro alunos (L4, L7, L9 e L13) como sendo mais discreta, mais enxuta,

menos opinativa, mais imparcial e mais prática, dando a impressão de ser mais fiel aos fatos. As respostas são as seguintes:

“A segunda matéria é mais discreta, ocupa um pequeno espaço, o título é simples e as fotos não se destacam.” (L4)

“A segunda matéria é mais enxuta e por isso dá a impressão de ser mais precisa e fiel aos fatos.” (L7)

“A matéria 2 é menos opinativa e procura ser mais imparcial.” (L9)

“A segunda matéria aborda o fato de forma mais objetiva e prática.” (L13)

Sete alunos (L2, L3, L6, L11, L14, L15 e L18) destacaram apenas alguns dos aspectos questionados e não foram muito convictos nas respostas como demonstram os exemplos:

“Temos a impressão de que é apenas mais um crime passional.” (L2)

“Na matéria 2 o texto destaca a vítima.” (L3)

“As fotos e legendas servem apenas para identificar os envolvidos.” (L6)

“A segunda matéria tem o título mais condensado.” (L11)

“A segunda matéria se prende à ocorrência policial. Título seco e legenda de identificação.” (L14)

“Título na voz passiva indica que a matéria irá centralizar-se menos na assassina. Menor destaque.” (L15)

“A segunda matéria é mais objetiva na linguagem usada.” (L18)

Cinco alunos (L1, L5, L8, L12 e L17) não comentaram a matéria, um (L16) não respondeu de acordo com a questão e apenas um (L10) destacou todos os aspectos, sem contudo, se posicionar claramente sobre o que foi perguntado.

“A segunda matéria não destaca a autora e nem menciona a arma. As duas fotos são 3 x 4 e com fisionomia séria, pequeno espaço editorial e legendas apenas de identificação.” (L 10)

Com relação a essa primeira questão se percebe que, de maneira geral, os alunos tiveram mais facilidade em trabalhar com a primeira matéria, que, devido ao seu caráter mais sensacionalista, facilita a identificação e a análise sobre título, espaço editorial, fotos e legendas. Já a segunda matéria fez com que os alunos levantassem os aspectos da objetividade, imparcialidade e neutralidade como ideais para a prática do jornalismo, herança do modelo americano adotado pela maioria dos jornais brasileiros.

Buscar a objetividade é uma atitude positiva no jornalismo, mas não se deve esquecer que neutralidade e imparcialidade absolutas são impossíveis de serem praticadas, tendo em vista que o jornalista vive, ou seja, está inserido em uma determinada sociedade, com valores bastante definidos, dos quais não pode se despojar completamente.

Respondendo à segunda questão — **as matérias 1 e 2 têm o mesmo enfoque? Por quê?** — a maioria, ou seja, nove alunos (L2, L4, L7, L11, L12, L13, L14, L15 e L16), perceberam a diferença de enfoque e justificaram suas respostas como nos seguintes exemplos:

“Não. A primeira matéria mostra o desenrolar da situação, que culmina com a morte. Os dramas passados vividos pelo casal influenciaram o assassinato. Na matéria 2 o assassinato é fato consumado, sem causas aparentes, é apenas um relato.” (L2)

“A primeira é sensacionalista, enquanto a outra é mais discreta.” (L4)

“A primeira é sensacionalista, feita para vender jornal. A segunda tem o enfoque comum das notícias de páginas policiais.” (L7)

“A primeira explora o caráter policialesco e a segunda é mais noticiosa.” (L12)

“É fácil perceber o caráter sensacionalista da primeira.” (L13)

Seis respostas afirmaram que as matérias não tinham o mesmo enfoque, mas sem uma justificativa convincente (L3, L5, L6, L8, L9 e L10). Aqui aparecem textos muito fracos, confusos, com prolemas sérios de ordenação, conteúdo e até mesmo de ortografia, como o exemplo:

“Quanto ao enfoque as diferenças foram pequenas. Os dois textos narram o acontecido. O primeiro com menunciosidade (sic) e o segundo apenas situa o leitor de como estão agora como foi que aconteceu.” (L 6)

Um aluno não respondeu (L17) e dois afirmam erroneamente que os dois textos têm o mesmo enfoque (L1 e L18) . Mas o que se percebe é que essas duas respostas são contraditórias com a afirmação que fizeram. Ou seja, mesmo tendo afirmado que os dois textos tinham o mesmo enfoque, as respostas reconhecem o apelo mais sensacionalista do primeiro. Veja:

“No aspecto contextual ambas enfocam o crime. Do ponto de vista dos detalhes a primeira é mais complexa.” (L1)

“Sim, ambas enfocam a facada. Mas a primeira matéria, mais sensacionalista, investe na vida pregressa do casal.” (L 18)

A segunda questão demonstra que apenas 50% dos alunos, ou seja, 9, perceberam a diferença de enfoque dos textos, embora na primeira



questão, 14 tenham observado aspectos mais sensacionalistas do primeiro texto. Embora a notícia seja a mesma, o tratamento dado a cada uma induz a uma visão diferente dos fatos.

Na terceira questão — **Você acha que existem distorções em alguma matéria? Em caso de resposta afirmativa dizer quais** — as respostas foram particularmente confusas e pouco explicativas, demonstrando a dificuldade imposta pela pergunta. As matérias traziam diferenças na idade e no nome dos envolvidos, caracterizando a falta de critério na coleta dos dados e informações, e não uma distorção. Apesar dos erros, a notícia é a mesma, nenhuma parece estar mentindo, a diferença está nos detalhes mencionados no primeiro texto, característica do enfoque mais sensacionalista.

Sete alunos não souberam responder à questão ( L1, L6, L7, L10, L11, L13 e L14). Em textos muito confusos, tentaram formular uma resposta, mas não conseguiram. Oito afirmaram (L3, L4, L5, L8, L9, L15, L16 e L18), erroneamente, existir distorções e apontaram o erro da idade ou do nome dos envolvidos, caracterizando a dificuldade em reconhecer uma distorção, como nos exemplos:

“Há grandes diferenças, a começar pela idade dos envolvidos.” (L3)

“Sim. A idade da mulher não foi bem definida nas matérias.” (L15)

“Fazendo uma leitura minuciosa de cada uma, as informações estão distorcidas. A idade de Jocimar, o nome de Altair.” (L 16)

Um aluno deixou em branco (L 17) e um outro (L 2) afirmou, sem muita convicção, não existir distorções, mas se confundiu na justificativa, como comprova a resposta:

“A primeira matéria anuncia que o crime foi cometido com uma faca de pamonha, mas o texto diz: ‘a mulher cortava espigas de milho e pretendia fazer pamonhas quando usou uma faca de cozinha para cometer o crime’. No mais, não verifiquei distorções.” (L2)

Com relação à quarta pergunta — **Você acha que as matérias 1 e 2 destinam-se a um mesmo público leitor? Por quê?** — onze alunos, (L2, L4, L5, L6, L7, L8, L10, L11, L13, L14 e L16) portanto, a maioria, respondeu que não. As justificativas diziam que a primeira, devido ao seu caráter mais sensacionalista, destinava-se a um público mais simples, de classe econômica baixa, enquanto a segunda destinava-se a um público de classe econômica mais alta e, por isso, mais culta. Confira as respostas:

“Não. A 1ª é para um público chegado a um sensacionalismo, que gosta de páginas sangrentas e vê o cotidiano como um filme.” (L2)

“Não. A 1ª destina-se a um público simples, a pessoas que gostam de sensacionalismo. A segunda é direcionada a um público geral, de um jornal talvez variado, com todo tipo de notícias.” (L4)

“Não. A linguagem das matérias é diferente. A matéria 1 destina-se a um público de classe econômica mais baixa que a segunda.” (L5)

“Não. Está claro que o público é diferente. Sem querer generalizar, a população de classe baixa tem maior interesse por esse tipo de matéria.” (L6)

“Não. A primeira destina-se a um público mais popular. A segunda destina-se a um público que tem o hábito de ler outras notícias, além da página policial. Por isso, a intenção de informar rapidamente.” (L7)

“Não. A primeira dá muito espaço à matéria, demonstrando o caráter sensacionalista. A segunda é mais notícia, com

espaço menor, sem o excesso de detalhes que empobrece o texto.” (L8)

“Não. A 1a. é chamada imprensa marrom, mais sensacionalista e a 2a. destina-se aos leitores da imprensa tradicional. Que procuram nas páginas policiais um resumo das ocorrências.” (L10)

“Não. A matéria 1 destina-se a um leitor de classe mais baixa, que se identifica mais com esses acontecimentos em seu cotidiano. Por isso cobra mais detalhes.” (L11)

“Não. O leitor da matéria 1 gosta do enfoque sensacionalista. É um leitor, talvez, mais próximo dessa realidade, que lê as matérias como se fossem capítulos de novela. O leitor da matéria 2, aparentemente, lê o jornal de uma forma mais objetiva. Talvez o leitor desse jornal nem leia este tipo de matéria.” (L13)

“Não. A primeira tem linguagem mais simples. É dirigida a um público mais geral, interessado além do fato, nas entrelinhas. A segunda, em forma de ocorrência, restringe o público até por tirar o interesse pelo assunto, deixando-o superficial.” (L14)

“Evidentemente os públicos são diferentes. O jornal da matéria 1 é daqueles tipo ‘se espremer sai sangue’. O jornal da matéria 2 é do tipo notinhas, só informações.” (L16).

Mesmo tendo respondido à questão satisfatoriamente, algumas declarações dos alunos indicam, por exemplo, o fato de classes economicamente inferiores estarem rotuladas como aquelas mais ligadas às ocorrências policiais e por isso serem menos cultas. É evidente que o enfoque das matérias e a linha editorial dos jornais segmentam os leitores, mas o que chama atenção neste ponto são os rótulos, amplamente impregnados de preconceitos. Outras informações da mesma natureza rotulam a grande imprensa como tradicional, mais objetiva. Além do rótulo, aparece mais uma vez a questão da objetividade como sinônimo de qualidade de texto. É, portanto, importante lembrar conforme visto no segundo capítulo, que somente a objetividade não é garantia de um bom

texto jornalístico.

Dois alunos (L9 e L12) responderam que as duas matérias não eram destinadas a um mesmo público, mas foram contraditórios nas respostas, conforme podemos observar:

“Aparentemente não. A página policial em qualquer jornal acaba sempre me parecendo sensacionalista, com muito sangue.” (L 9)

“Não ao mesmo público. Mas com as mesmas intenções. Porque sangue, intriga e violência atraem a atenção da maioria das pessoas, independente da classe, religião, cor etc.” (L12)

Outros dois (L1 e L15) afirmaram que as duas matérias eram destinadas a um mesmo público por serem publicadas em páginas policiais.

As respostas são as seguintes:

“Sim, a leitores de páginas policiais, normalmente pessoas de pouca instrução ou visão crítica.” (L1)

“Sim. Acredito que as matérias seriam encaixadas nas páginas policiais. Ambas têm caráter sensacional e por isso destinam-se a um mesmo público.” (L15)

Dois estudantes não conseguiram responder claramente (L3 e L18) e um outro (L17) deixou a questão em branco.

Respondendo à quinta e última questão deste primeiro par: **Tendo em vista o tratamento dado hoje em dia pela imprensa à transmissão da notícia cobrando objetividade e imparcialidade, como você percebe a relação repórter-notícia? O repórter deixa transparecer a sua subjetividade?** Três alunos (L3, L4 e L17) não entenderam a pergunta e, por isso, não souberam responder. Entretanto, 15 estudantes afirmaram que

o repórter deixa transparecer a sua subjetividade, embora com justificativas diferentes. A subjetividade é relacionada à riqueza de detalhes, opinião, tomada de posição, julgamento e ao tipo de matéria, como, por exemplo, as policiais. É importante observar que algumas respostas são confusas, com textos que demonstram dificuldade de ordenação do conteúdo.

*Obs. Os textos foram transcritos exatamente como se encontram no original.*

“Sim. É impossível ser imparcial em qualquer circunstância.” (L1)

“É impossível qualquer pessoa fazer qualquer coisa sem que a subjetividade transpareça. Ele é inerente ao ser. Os conceitos e preconceitos de cada um funcionam como filtro. No caso da imprensa, por mais pasteurizada que seja uma matéria, podemos detectar a subjetividade do repórter.” (L2)

“Sim. A 1ª matéria é voltada para a interpretação dos fatos com explicação de detalhes, como um drama policial ou quem sabe um romance policial.” (L5)

“Não dá, por mais que se tente, ser imparcial e objetivo o tempo todo. O repórter é um ser humano que se emociona, que fica indignado.” (L6)

“Sim, na primeira notícia, pela riqueza de detalhes é possível notar que o repórter ‘gosta’ [grifo do aluno] de trabalhar com esse tipo de notícia, nesse formato.” (L7)

“ Sim. Na primeira matéria o repórter se posiciona em favor da vítima e o segundo texto já não ataca tanto a mulher.” (L8)

“Infelizmente a palavra objetividade e imparcialidade é (sic) uma utopia no jornalismo. Partindo do pressuposto de que o repórter precisa entender a notícia, para poder transmitir ao leitor, neste caso, a matéria já é a síntese da opinião do jornalista.” (L9)

“Principalmente na primeira o repórter deixa transparecer sua subjetividade, fazendo julgamento dos envolvidos. Não há objetividade, há falta de precisão dos dados e um excesso de detalhes.” (L10)

“Sim. A objetividade e imparcialidade totais são quase impossíveis. Quem escreve tem vivências próprias que acabam se refletindo na forma como ele apresenta os fatos.” (L11)

“Na primeira deixa transparecer mais a subjetividade pois

entra mais fundo na 'história' [grifo nosso]. Na segunda aparenta maior distanciamento procurando ser mais objetivo e imparcial." (L12)

"Sim. Acho muito difícil escrever qualquer coisa sem que apareça a visão do repórter sobre o fato. Acho que não existe imparcialidade nesta relação repórter-notícia. Objetividade sim." (L13)

"Sabendo-se da relação repórter policial e polícia espera-se de qualquer matéria policial pouca ou menos imparcialidade. A segunda obedece mais às exigências de objetividade, imparcialidade e relação repórter-notícia." (L14)

"A subjetividade do repórter aparece na maneira de proceder a narração, na ordem das informações no texto, e em alguns termos utilizados para definir os personagens." (L15)

"O repórter muitas vezes mostra-se parcial quando não deveria comportar-se assim. Assume o papel de juiz ou até de ficcionista. Em qualquer dessas situações não informa, ou se assim o faz, informa mal." (L16)

"Não acredito que os redatores sejam propositadamente subjetivos. A subjetividade é inerente a cada um. Carregam conceitos e preconceitos já estabelecidos." (L18)

Observa-se então, que, mesmo percebendo a subjetividade como inerente ao repórter, as justificativas para as questões são bastante diferentes, demonstrando a dificuldade que tiveram em responder a questão. Mais uma vez os conceitos de objetividade e imparcialidade aparecem de modo confuso na análise dos alunos, comprovando que não estavam suficientemente claros para alguns. Hoje em dia o tratamento dado pela imprensa à transmissão da notícia é a cobrança de objetividade e imparcialidade, o que parece estar bastante assimilado por alguns alunos. Contudo, os estudos citados neste trabalho demonstram que tanto objetividade e neutralidade absolutas são impossíveis de serem praticadas. No exercício profissional é muito importante o bom senso do jornalista e,

principalmente, a ética de cada um, durante a apuração e redação dos textos jornalísticos.

Neste momento é possível fazer algumas considerações com relação à avaliação das respostas deste primeiro par que, em seguida, podem ser comparadas com as do segundo par. No geral pode-se considerar que o exercício impôs algumas dificuldades aos alunos, principalmente nas questões sobre o enfoque, a existência de distorções nos textos e subjetividade do repórter, nas quais respostas foram em grande número confusas e pouco explicativas. Os textos, como comprovam as transcrições das respostas, em alguns momentos apresentam graves deficiências de estrutura, ordenação e nomeação. No entanto, cinco alunos (L7, L12, L15, L16 e L18) foram capazes de responder as questões, de modo geral, com propriedade, demonstrando conhecimento de causa.

#### **4.2. Exercício de Leitura Crítica — 2º par: jornais de circulação nacional**

O segundo par de matérias, que versava sobre o massacre dos sem-terra em Eldorado dos Carajás, publicadas respectivamente no jornal *Folha de São Paulo* e no *Boletim da Comissão Pastoral da Terra*,<sup>4</sup> foi analisado

4. Os jornais foram escolhidos por serem ligados a diferentes grupos, com interesses e posicionamentos bastante distintos. Com relação à reforma agrária, por exemplo, a *Folha de São Paulo* nunca demonstrou claramente de que lado estava. Por outro lado, o *Boletim da Comissão Pastoral da Terra* sempre se posicionou favoravelmente. Sendo assim, as diferenças na divulgação dos fatos eram evidentes e a intenção era justamente verificar se os alunos perceberiam essas diferenças.

da mesma maneira que o primeiro, ou seja, cada questão foi trabalhada separadamente.

Na primeira pergunta — **Com relação aos títulos, espaço editorial, fotos e legendas, o que caracteriza e o que distingue as matérias?** — dos 17 que responderam, oito (L1, L4, L7, L8, L12, L13, L16 e L18) foram capazes de analisar os diversos aspectos propostos pela questão. E devido à clara diferença no enfoque das matérias, prontamente perceberam o posicionamento dos jornais diante dos fatos e elaboraram suas justificativas em torno desta diferença, como nos seguintes exemplos:

“Pelo título a 1ª é declaratória e a 2ª opinativa. A 1ª destaca o sensacional, foto grande e a 2ª dá mais ênfase ao texto.” (L1)

“O espaço da matéria 3 é menor que o da 4. A 3ª matéria defende a polícia dizendo que há ‘indícios’, o que a polícia nega no texto. Já a 4ª deixa evidente a culpa da polícia. A 3ª matéria traz a foto grande dos sem-terra mortos, dando a clara impressão de derrota, enquanto a outra mostra uma manifestação em uma evidência de que a luta continua.” (L7)

“Os dois textos falam em execução, mas só o segundo fala dos assassinos. Na primeira matéria, título grande, foto grande, texto pequeno. Na segunda, título curto, mas forte; foto pequena, mas com texto bem maior.” (L8)

“A primeira matéria é extremamente declaratória no título, foto, legenda e espaço. A foto é maior que a matéria, o que denota seu apelo pela imagem em detrimento do texto. A segunda matéria é mais completa, tipo reportagem, com espaço maior para o texto, título literário, foto e legenda de acordo com a matéria.” (L12)

“O título da matéria 3 é mais brando, procura inserir que há ‘indícios’ de execução, ou seja, é uma possibilidade. A matéria 4 tem título mais contundente: ‘A sangue frio’, ou seja, já tem uma versão definitiva, confirmando o texto que trata da conjuntura e da problema da questão agrária. Assim, faz uma retrospectiva e uma análise do massacre. O texto 3 prende-se a dados e informações, sem oferecer maiores detalhes. A matéria 3 valoriza mais a foto que o texto. Já a foto 4 procura mostrar que a sociedade não ficou apática.” (L16)

“A 1ª tenta colocar os dois lados do problema, sem-terra e



polícia. Tudo no melhor estilo “Você decide”. Não gosto deste procedimento. Parece uma apuração de soma zero. Não se trata de tomar partido, mas sim, se aproximar de uma verdade.” (L18)

Seis alunos ( L5, L6, L 9, L 11, L 14 e L 15) trataram apenas de alguns dos aspectos mencionados através dos quais reconheceram o caráter mais analítico da matéria 4, mas consideraram que a matéria 3 procura ser objetiva e imparcial, o que consideram como sendo desejável para qualquer texto. Esses alunos valorizam o texto declaratório em detrimento da opinião e não percebem que, muitas vezes, atrás do manto da imparcialidade esconde-se a verdadeira posição do jornal. É importante que se diga que, para ser uma matéria de análise, não é necessário que se trate de uma opinião. Alguns alunos confundiram análise, capacidade de contextualizar o texto, dando todo tipo de informação ao leitor, com opinião. Algumas respostas afirmam o seguinte:

“A matéria 3 procura ser objetiva e imparcial enquanto a matéria 4 é mais crítica.” (L9)

“O segundo título é visivelmente opinativo, afirma a existência de uma execução. O primeiro apresenta as duas versões, levantando as duas hipóteses, as duas posições, uma que condena e outra que defende.” (L11)

“A primeira é mais factual, objetiva. Já a segunda faz todo um apanhado da situação e por isso mesmo deixa a desejar em objetividade.” (L14)

“A primeira matéria pretende uma dualidade de versões — neutralidade. Na segunda, claramente opinativa, o título dá o enfoque da matéria.” (L15)

Duas respostas (L2 e L10) fugiram ao que foi perguntado impossibilitando a análise das mesmas e outra (L3) citou as diferenças na

caracterização do texto, mas não se posicionou:

“Matéria 3 - texto curto, foto grande, chocante. Matéria 4 - foto menor, texto maior.” (L3)

Como a aplicação deste instrumento tem por objetivo verificar se os alunos são capazes de fazer uma leitura crítica dos meios de comunicação, especificamente do jornal, algumas afirmações dos alunos levam à observação de que nem sempre isso ocorre. Por exemplo, quando deixam de perceber que o não-posicionamento dos veículos está ligado, na maioria das vezes, a uma clara posição contrária a determinada questão — como a reforma agrária — e não à imparcialidade ou neutralidade de quem escreveu. Além disso, mais uma vez a questão da objetividade aparece nas respostas enquanto ingrediente de uma matéria jornalística eficiente, como se objetividade fosse inequivocamente sinônimo de qualidade.

Na segunda pergunta — **As matérias 3 e 4 têm o mesmo enfoque? Por quê?** — às oito respostas que já na primeira questão demonstraram ter percebido a diferença, somaram-se mais cinco, totalizando treze respostas positivas ( L1, L4, L6, L7, L8, L9, L10, L12, L13, L14, L15, L16 e L18) . Das questões analisadas até aqui, essa foi a que apresentou um melhor aproveitamento, ou seja, as respostas, em sua maioria foram convincentes e bem elaboradas. Alguns exemplos:

“A matéria 3 é declaratória, trata o acontecimento como fato isolado, não se posiciona. A matéria 4 contextualiza o conflito e suas implicações sociais.” (L1)

“Na 3 observamos a posição de neutralidade, enquanto que

a 4 é crítica, descartando a possibilidade de não ter havido uma chacina e colocando em evidência o descontrole da polícia.” (L4)

“Não. A primeira noticia o fato sem focar os sem-terra. O segundo texto já enfoca os sem-terra, levanta as causas do crime e aponta as consequências.” (L8)

“Não. A primeira é bastante noticiosa. A segunda é mais crítica, analítica, buscando colocar o fato numa abordagem histórica.” (L12)

“Não. Na matéria 3 prevalece a versão policial e na 4 uma versão mais histórica, associando-se a outros fatos.” (L15)

“Não. O texto 3 assume uma posição de ‘imparcialidade’. Além disso é um texto enxuto, impessoal, dentro da perspectiva de objetividade exigida hoje em dia pela imprensa. É informativo. O texto 4 já é mais incisivo, trabalhando com a perspectiva de que a PM cometeu o massacre, possibilitando ao leitor a contextualização dos fatos.” (L16)

“Creio que não. Enquanto a matéria 3 sugere o massacre a matéria 4 coloca a certeza de que a polícia massacrou os sem-terra.” (L18)

Duas respostas confirmaram a diferença no enfoque das matérias (L3 e L5), mas não justificaram. Um não conseguiu responder (L11) e apenas um (L2) afirmou que o enfoque era o mesmo, argumentando que ambas se posicionavam a favor dos sem-terra .

“Sim. Embora o primeiro texto seja mais sutil que o segundo ambos se posicionam a favor dos sem-terra.” (L2)

As respostas à terceira questão — **Você acha que existem distorções em alguma matéria? Em caso de resposta afirmativa dizer quais** — foram bastante parecidas com as do primeiro par. Aqui também os alunos tiveram dificuldade para formular as respostas, confirmando a dificuldade em trabalhar com o tema. Três alunos não responderam (L3, L4 e L11), um confundiu distorção com diferença de enfoque (L8) e quatro

(L1, L6, L12 e L14) não conseguiram responder de acordo com a questão. Em respostas muito confusas não disseram sim nem não. Dos nove que afirmaram não existir distorções (L2, L5, L7, L9, L10, L13, L15, L16 e L18), apenas quatro (L2, L13, L15 e L18) justificaram a resposta. São elas:

“Não. As matérias são bem claras e bem posicionadas.”  
(L2)

“Não. Acho que cada matéria está muito bem colocada nos veículos onde foram publicadas, de acordo com quem as escreveu e os interesses do jornal.” (L13)

“Não. O texto das duas matérias são compatíveis com as falas selecionadas e com o enfoque de cada uma.” (L15)

“Não. Os fatos foram amplamente divulgados, o que evita distorções.” (L18)

Na quarta questão — **Você acha que as matérias 3 e 4 destinam-se a um mesmo público leitor? Por quê?** — a maioria das respostas, onze alunos, afirmaram que não (L3, L4, L5, L7, L8, L9, L10, L12, L14, L16 e L18), com justificativas bem elaboradas, quase se igualando em aproveitamento à segunda pergunta. O desempenho dos alunos pode ser comprovado através de respostas como estas:

“O texto 3 parece ‘estar pisando em ovos’ e se não se destina a um público mais geral, tem uma linha editorial duvidosa. O texto 4 destina-se claramente aos que se interessam pelos problemas dos sem-terra, e até parece escrito por jornais do próprio movimento.” (L3)

“A matéria 3 destina-se a um público que não está interessado no assunto e aceita qualquer versão. A 4 é destinada a um público mais interessado na apuração dos fatos e que exige da imprensa uma maior análise.” (L7)

“Não. A matéria 3 destina-se a um público interessado meramente na informação, distante da realidade dos fatos, enquanto que a 4 foi escrita para quem se interessa verdadeiramente pela questão, como os próprios sem-terra.” (L8)

“Não. A matéria 4 é mais crítica, claramente favorável aos

sem-terra e à reforma agrária. A 3 se posiciona exatamente ao contrário, caracterizando neste sentido, a diferença do público. Ou seja, a 4 interessa a quem quer uma profundidade maior do fato, a 3 a quem deseja apenas informações básicas.” (L9)

“Não. A primeira destina-se a um público menos comprometido com o social, se prende à notícia. A segunda é escrita para um público ligado ao social e é embasada em uma análise histórica e crítica.” (L12)

“É evidente que não. O jornal do texto 3 é comercial, ou seja, é um diário que procura informações mais rápidas. Por outro lado, o público do texto 4, além da busca de informações mais detalhadas, quer também uma posição mais clara na linha editorial.” (L16)

Mesmo com o desempenho apresentado pelos alunos nesta questão, quatro respostas afirmaram que as matérias não se destinavam a um mesmo público, mas sem justificativas (L1, L2, L11 e L15). Um afirmou não conseguir perceber a distinção de público pelo conteúdo do texto (L6) e um outro não respondeu (L13).

A quinta questão pede o seguinte: **tendo em vista o tratamento dado hoje em dia pela imprensa à transmissão da notícia cobrando objetividade e imparcialidade, como você percebe a relação repórter-notícia? O repórter deixa transparecer a sua subjetividade?** Primeiramente, é preciso dizer que nenhum aluno, exatamente como aconteceu nesta mesma pergunta no primeiro par, falou sobre a relação repórter-notícia. Os que responderam, apenas teceram comentários sobre a subjetividade do repórter. No primeiro par o que se viu foi que mesmo com justificativas distintas, a maioria, 15 alunos, percebeu que o repórter deixa transparecer a sua subjetividade. Porém, contraditoriamente, neste segundo par as respostas foram diferentes, demonstrando que este conteúdo não está

fortemente assimilado pelos estudantes. Apenas quatro alunos (L1, L9, L16 e L18) afirmaram que a subjetividade é inerente ao repórter.

“É possível perceber a subjetividade do repórter nos dois textos, o que é salutar. Na matéria 3 sob a imparcialidade do recurso ‘o fulano disse’ evita-se tomar uma posição que é clara, porém desconfortável, contra a reforma agrária.” (L1)

“É impossível ao repórter não deixar transparecer a sua subjetividade. Afinal é ele que interpreta os fatos antes de redigir a notícia.” (L9)

“Por mais que se queira dizer o contrário, o repórter não se despoja de sua subjetividade. Ele irá retratar o fato jornalístico com a sua visão de mundo, mesmo neste momento a subjetividade não pode ser eliminada completamente. Em linhas gerais, um texto não está fora do contexto. Ninguém, escreve, fala e pensa distante da realidade em que vive. Por isso, a posição do repórter diz muito da sua história de vida, do seu meio social, formação moral etc.” (L16)

“Os dois textos em questão, como qualquer outro, deixam transparecer a subjetividade do repórter.” (L18)

Oito respostas (L1, L3, L5, L8, L10, L12, L13 e L14) consideraram que a subjetividade do repórter é mais evidente na matéria 4 por ser mais crítica, mais profunda na análise, opinativa, na visão de alguns, enquanto a matéria 3, segundo as respostas, busca mais objetividade. No entanto, a subjetividade não está relacionada ao tipo de texto, mas à própria natureza humana. Não se trata de tomar partido, como afirmou um dos alunos, mas de tentar chegar o mais perto possível da verdade dos fatos. Alguns exemplos afirmam o seguinte:

“O texto 4 é nitidamente subjetivo, o repórter se emociona. No texto 3, não.” (L3)

“A matéria 3 tenta ser imparcial. Na 4 o repórter coloca sua subjetividade analisando os fatos.” (L5)

“A matéria 3 caracteriza-se pela objetividade enquanto a 4, pela subjetividade.” (L10)

“Na matéria 3 o repórter não deixa transparecer sua

subjetividade. Na 4 assume totalmente uma posição, por isso a subjetividade é gritante.” (L12)

Uma resposta (L4) diz o contrário destas últimas, afirmando que somente na matéria 3 o repórter deixa transparecer a sua subjetividade. Um outro aluno (L2) não respondeu de acordo com a pergunta e outros dois (L6 e L15) deixaram a questão em branco.

O Exercício de Leitura Crítica foi realizado com o objetivo de verificar como os alunos faziam a leitura do jornal. Para isso, as perguntas foram especialmente elaboradas com a intenção de observar através da análise das respostas se o aluno era capaz de perceber como a informação é produzida pelos jornais e qual é a participação do jornalista nessa produção.

Na análise dos dados também foram utilizados os mesmos critérios adotados na seleção dos alunos para a entrevista. Sendo assim, foram considerados leitores críticos de jornal os alunos que em suas respostas foram capazes de compreender, interpretar e atribuir significados ao documento escrito, bem como problematizar e demonstrar capacidade de crítica na formulação dos textos.

Feitas essas observações pode-se afirmar que o exercício impôs, no geral, dificuldades para ser respondido, principalmente com relação ao primeiro par de matérias, sobre o assassinato de um lavrador pela amante, publicado somente nos jornais locais. O segundo par, sobre o massacre dos sem-terra em Eldorado dos Carajás, amplamente divulgado pela mídia, principalmente pela televisão, facilitou o trabalho dos alunos, tendo em vista que eles já deveriam ter no momento da aplicação do instrumento,

maior informação sobre o fato. Essa constatação confirma os dados da Comissão Especial do Concurso Vestibular, em que 52,50% dos aprovados afirmaram se informar através do jornal falado da televisão. A leitura de jornais era feita ocasionalmente por 22,50%.

Isso posto, dos 18 alunos que responderam ao instrumento, apenas cinco (L7, L12, L15, L16 e L18) obtiveram desempenho médio satisfatório com relação aos dois pares de matérias propostos pelo exercício. Portanto, são os mesmos os alunos que demonstraram bom desempenho respondendo ao primeiro e ao segundo par do exercício de leitura crítica (ver Quadro 1).

### QUADRO 1

#### DEMONSTRATIVO DO EXERCÍCIO DE LEITURA CRÍTICA:

**Alunos que responderam adequadamente às questões propostas pelo exercício nos dois pares**

	1º PAR	2º PAR
1ª Questão	L2, L3, L4, L5, L6, L7, L10, L11, L12, L13 e L14	L1, L4, L7, L8, L12, L13, L16 e L18
2ª Questão	L2, L4, L7, L11, L12, L13, L14, L15 e L16	L1, L4, L6, L7, L8, L9, L10, L12, L13, L14, L15, L16 e L18
3ª Questão	L2	L2, L13, L15 e L18
4ª Questão	L2, L4, L5, L6, L7, L8, L10, L11, L13, L14 e L16	L3, L4, L5, L7, L8, L9, L10, L12, L13, L14, L15, L16 e L18
5ª Questão	L1, L2, L5, L6, L7, L8, L9, L10, L11, L12, L13, L14, L15, L16 e L18	L1, L9, L16 e L18

**OBS.:** Foram aproveitadas as respostas coerentes com as perguntas e respondidas com um texto considerado compatível com o nível dos alunos. Os alunos assinalados são os que obtiveram desempenho médio satisfatório com relação aos dois pares de matérias propostos pelo exercício. Ver Anexo 6 com exemplos L6 (não assinalado) e L16.



### 4.3. Entrevistas

Para a seleção da sub-amostra para as entrevistas foi solicitado, como já foi mencionado anteriormente, a três professores que trabalhavam naquele momento com a turma, ou que já haviam trabalhado, que identificassem, em ordem decrescente, os cinco alunos que mais e menos se adequassem aos critérios utilizados. O objetivo era definir os cinco que fossem capazes de realizar uma leitura crítica dos meios de comunicação e os cinco que menos se enquadrassem nesses critérios. Esses critérios foram passados por escrito aos professores, juntamente com a explicação do que se estava pretendendo com o trabalho (Anexo 2).

Os nomes indicados pelos professores foram cruzados e a amostra foi então selecionada com oito nomes (L4, L5, L6, L9, L12, L15, L16 e L18). Os quatro que melhor se adequavam aos critérios de leitores críticos da comunicação propostos pela pesquisadora são L12, L15, L16 e L18, enquanto L4, L5, L6 e L9 não preenchiam, segundo os professores, todos os critérios propostos. A análise posterior do exercício de leitura crítica evidenciaria que, de fato, os quatro alunos indicados com maior capacidade de fazer uma leitura crítica da comunicação são os que apresentaram melhor desempenho na resolução do exercício, figurando entre os cinco com aproveitamento médio satisfatório.

Os entrevistados foram caracterizados em função das seguintes

variáveis: local de residência, sexo, idade etc. O quadro 2, anexo ao final do capítulo, apresenta o perfil resultante da consideração dessas características nos dois grupos de entrevistados.

A análise do primeiro grupo de entrevistados (L12, L15, L16 e L18) demonstra que todos têm características em comum, embora apresentem histórias de vida diferentes. Os que não nasceram em Goiânia já moram na cidade há bastante tempo, e tinham no momento da pesquisa 24, 20, 27 e 26 anos de idade, respectivamente, figurando, portanto, com exceção de L15, entre os mais velhos da turma e fugindo da maioria caracterizada pelos dados da CECV. Os dados da Comissão do Vestibular indicam que 57,50% da turma ingressou na universidade com até 17 anos, 20% entre 18 e 19 anos e somente 22,50% acima de 19 anos.

Esses alunos obtiveram formação de todo o 1º e 2º graus, ou em grande parte, em escolas particulares. Um deles (L 18) teve oportunidade de estudar em grandes cidades brasileiras como São Paulo, Porto Alegre e Brasília, e também no exterior. Todos escolheram o curso de Jornalismo absolutamente convictos da opção que estavam fazendo e foram aprovados no vestibular na primeira tentativa. Questionados sobre por que escolheram o jornalismo, as respostas foram as seguintes:

“Quando fiz minha opção era muito jovem, tinha 17 anos, mas percebi que nada me interessava nas outras áreas como biológicas e exatas. Eu sempre gostei muito de ler e escrever. Gostava muito de Geografia, História, ou seja, sempre tive um apelo muito grande pela área de Humanas. Foi aí que vi no Jornalismo uma forma de ficar conhecendo um pouco mais as coisas, de obter uma formação humanística.” (L12)

“Agora que já estou no final do curso percebo que realmente fiz a escolha certa e a melhor forma de exercitar o meu objetivo com o Jornalismo talvez seja produzindo reportagens investigativas onde poderei aliar a arte do jornalismo com a arte de escrever.” (L15)

“Acho que tudo começou com o incentivo que recebi durante o 2º grau. As pessoas diziam que eu escrevia bem e que talvez fosse bom fazer Jornalismo. Depois de avaliar, mesmo por alto, as outras áreas, e outros cursos, mesmo sem conhecer muito bem a realidade da universidade e dos próprios cursos, achei que me identificaria mais com o Jornalismo. Parece que realmente acertei.” (L16)

“Não foi por acaso. Quando morava em Brasília entrei para o curso de Engenharia. Logo em seguida me mudei para Montevidéu, já com a idéia de mudar para Jornalismo. Lá comecei o curso como ouvinte e voltando para Goiânia prestei novo vestibular. Larguei a Engenharia influenciado pela convivência em Brasília. Lá uma pessoa de classe média, tem, naturalmente, acesso a um monte de informação. Por exemplo: perto da minha casa tinha a Cultura Hispânica que promovia Festival de Cinema do mundo todo gratuitamente. A escola de inglês onde estudava oferecia um monte de cursos, além de bibliotecas. Dava para sair da escola e passar em uma biblioteca onde a partir da hora do almoço era possível ter acesso, se quisesse, a quase todos os jornais do Brasil. Sem dúvida isso tudo foi muito fecundo e acabou influenciando minha decisão.” (L18)

Dois dos entrevistados não trabalhavam (L12 e L18), dedicando-se exclusivamente ao curso. Os outros dois trabalhavam (L15 e L16), um dos quais (L16) ajudava nas despesas de casa e o outro não (L15). Todos afirmaram ter em casa um local específico para ler e guardar livros.

“Tenho. Finalmente consegui um lugar para ler e guardar minhas coisas. Sabe, a minha família não tem tradição de leitura. Vieram da roça e tiveram pouca oportunidade de estudar. Em casa sou eu quem compra livros e quem incentiva as pessoas para o estudo. Inclusive agora, depois de muitos anos, minha mãe voltou estudar.” (L12)

“É meio apertado, mas tem. No meu quarto, que divido com minha irmã, separamos um ambiente e colocamos uma mesa e uma estante.” (L15)

“Eu divido o apartamento com um professor e cada um montou sua biblioteca particular, que ao mesmo tempo é coletiva. Já temos uma boa biblioteca e eu estou investindo em livros.” (L16)

"Há uns seis meses fechamos a sacada do apartamento e transformamos em biblioteca. Lá temos o computador, os livros e os arquivos de jornal. O próximo passo é comprar um scanner para arquivar os jornais no computador." (L18)

Todos souberam dizer quantos livros têm em casa:

"Na minha estante deve ter mais de 100. Agora em casa tem um outro lugar onde ficam as enciclopédias, os dicionários, se somar tudo deve dar uns 200." (L12)

"Contando todos da casa, além dos meus devem ser uns 200 livros mais ou menos." (L15)

"Eu calculo que, livros, mais de 100. Temos também periódicos, revistas, dicionários etc". (L16)

"Eu sei porque contei ainda outro dia. E tem um detalhe que eu acho importante. Todos os livros que tenho em casa fui eu que comprei. Ou seja, a minha biblioteca está sendo formada por mim, aos poucos. Hoje tenho 280 livros e pretendo chegar pelo menos aos 4 mil." (L18)

Com exceção de (L12), os demais (L15, L16 e L18) assinam revistas e jornais. Dois deles assinam duas revistas e um jornal (L15 e L18) enquanto o outro (L16) assina uma revista e dois jornais. Quando questionados se estavam lendo alguma coisa específica da área de Comunicação, souberam dizer detalhadamente, como por exemplo, nesta resposta:

"Estou começando a fazer uma leitura sobre Ética e estou revendo algumas coisas sobre a história da imprensa, além disso, acompanho as edições da *Revista Comunicação*. Isto é o mais específico. O meu Projeto Experimental<sup>5</sup> é sobre Globalização e Comunicação e para isso, neste momento estou lendo Marcuse." (L16)

A frequência de leitura entre os quatro varia um pouco, mas

5. Projeto Experimental é uma atividade específica do 4º ano, na qual os alunos desenvolvem um trabalho dentro da sua área de formação, não importando se seja teórico ou prático.

costuma ser diária. Além disso, consideram que o curso promoveu uma maior disciplina de leitura, oferecendo temas novos e interessantes. Todos afirmaram freqüentar a biblioteca da universidade e o Centro de Estudos<sup>6</sup> da Faculdade de Comunicação e Biblioteconomia.

Um aspecto que merece ser destacado, por ser de grande importância para este trabalho, é que os entrevistados demonstraram um bom conhecimento sobre o que é a leitura crítica, como no seguinte exemplo:

"Eu tenho um pouco de receio de que leitura crítica possa ser entendida apenas como uma coisa agendada, já com objetivos pré-determinados, ou seja, apenas como uma leitura que é feita para dizer se o texto é bom ou ruim. Eu entendo que ler criticamente é ler atentamente, tentando entender o texto em todas as suas nuances, para depois disso ser capaz de ajuizar, escolher, definir posições."  
(L18)

Ainda tentando perceber um pouco mais o entendimento dos alunos sobre a leitura crítica, foi perguntado como percebiam a relação entre leitura e formação de consciência crítica. As respostas foram as seguintes:

"Acho que só a partir de todos os tipos de leitura é que acontece a tomada de consciência crítica. Quem não lê criticamente não vai chegar ao pensamento crítico." (L12)

"Quanto melhor leitor uma pessoa for, ou quanto mais leituras ela tiver, uma melhor leitura do mundo ela poderá fazer." (L15)

"Eu acho que a leitura é um dos caminhos para formar criticamente o indivíduo. Se uma pessoa realmente lê, quero dizer, se ela é leitora, esta leitura possibilita que ela assumo o seu lugar na comunidade, enquanto cidadão."  
(L16)

6. O Centro de estudos é um local onde os alunos da Facomb podem encontrar jornais diários locais e de outros Estados, além de revistas e arquivos.

"O jornal deve, em todos os momentos, ser capaz de promover o debate. Assim, sem dúvida, promoverá a formação de consciência crítica." (L18)

Quanto ao uso do jornal em sala de aula e à realização de exercícios de leitura crítica semelhantes aos que foram aplicados como instrumento dessa pesquisa, todos se lembraram de que somente um exercício parecido havia sido realizado por uma professora do 2º ano. Apenas um aluno se lembrou de que uma professora do 1º ano havia utilizado textos de jornal algumas vezes em sala de aula. Um deles ponderou que exercícios dessa natureza deveriam acontecer durante todo o curso, mas analisando todos os aspectos do texto e não apenas o ideológico. Em sua argumentação ele disse:

"Acho exercícios desta natureza importantes, mas deveríamos trabalhar todos os aspectos do texto e não apenas o ideológico. Nós só trabalhamos a questão ideológica e isso eu acho pouco, fechado demais. Só trabalhamos a agenda ideológica da matéria e principalmente, em matérias políticas. Mas sem dúvida foi importante porque pudemos trabalhar o jornal em sala de aula." (L18)

Os outros três consideraram a realização do exercício de leitura crítica muito importante para a formação dos futuros jornalistas, lamentando o fato de terem trabalhado muito pouco com jornais em sala. As afirmações são as seguintes:

"Os exercícios são importantes principalmente pelas dicas do professor sobre leitura crítica. É exercitando que se aprende." (L12)

"Exercícios desta natureza influenciam positivamente a nossa capacidade de leitura. Este tipo de exercício ensina a ler não só o jornal, mas qualquer outro tipo de publicação." (L15)

"Quando a gente pega um jornal, produto com o qual a gente vai trabalhar, percebemos que ele não é só um processo matemático acabado, mas, sim, um texto dentro de um contexto. Pegar um jornal em sala de aula significa muito, pena que tenha sido tão pouco. O jornal coloca a gente em confronto com a realidade, é um componente importante da história, bem como uma importante fonte do saber." (L16)

Na questão sobre a possibilidade do jornal contribuir para a formação de um leitor crítico, as respostas foram variadas. Mesmo que de maneira geral acreditem que a mídia possa também ter esse potencial, argumentaram sobre aspectos que seriam importantes para que essa possibilidade se concretizasse. Veja as respostas:

"O ato de ler já é meio caminho andado para a criticidade. Mesmo que o jornal não seja naturalmente crítico, a pessoa que lê é levada a pensar, a questionar." (L12)

"Eu acredito que sim. Se o leitor tem uma frequência na leitura de jornal ele passa a fazer ligações entre os fatos, a comparar. Principalmente se ele lê mais de um jornal. O exercício diário, com certeza pode contribuir para a formação de um leitor crítico." (L15)

"O jornal é formador de opinião, coloca as questões, pode contribuir para essa formação, mas não é o único meio. Acredito que cada leitor, de acordo com sua história de vida, aproveite o que está nas páginas de um jornal de uma maneira específica. Isto porque quem lê, lê de forma única." (L16)

"Como disse anteriormente, acho que o jornal deve estar sempre promovendo o debate, porque assim a sua contribuição seria bem grande. Mas infelizmente, o que tem acontecido frequentemente nos últimos tempos, é que o jornal não está mostrando uma informação mais detalhada, que realmente possibilite uma melhor análise do leitor. Muitas vezes serve apenas para reforçar o que já pensava. Eu acho que o jornal tem que primeiro explicar, para depois discutir. Antes da crítica é preciso que a gente tenha uma interpretação do que está acontecendo." (L18)

Os quatro alunos declararam ler jornal diariamente, dois dos quais (L16 e L18) afirmaram preferir a leitura de jornal a outras publicações. Um deles fez a seguinte colocação:

"Eu gosto tanto de ler jornal que é uma coisa quase vital para mim. O pessoal lá de casa às vezes chega a implicar porque eu gosto de ler todo ele." (L18)

Todos foram precisos ao informar quais os assuntos que mais gostam de ler e qual, ou quais, naquele momento, estavam lhes chamando à atenção.

"No momento tenho acompanhado o processo eleitoral. Não tenho uma leitura direcionada." (L12)

"Gosto de ler as opiniões, local e cultura. Mas o interessante seria poder ler, também diariamente, os jornais de fora. No momento estou acompanhando a campanha política." (L15)

"Normalmente começo pelo editorial, mas não tenho sempre a mesma seqüência. Gosto de política, economia, internacional, esportes e procuro acompanhar o que se discute sobre cultura. Eu pego o jornal e devoro quase todo. O que tem chamado a minha atenção neste momento, além do processo político local, é a movimentação em torno da questão da reeleição e o movimento 'Reage São Paulo', contra a violência. Um outro assunto que também tenho acompanhado é o pagamento das indenizações às famílias das vítimas do regime militar de 64." (L16)

"Gosto muito de economia, da parte internacional, cultura, algum lançamento de livro também me interessa. Neste momento estou acompanhando a questão do ICMS. Estão pegando só pelo aspecto político, mas daria uma boa discussão." (L18)

Questionados sobre o que significa ser jornalista nos dias de hoje, cada um explicou com argumentos próprios, mas de forma bastante coerente, como demonstram esses exemplos:

"Eu vejo o jornalista como um polivalente. Ele deve conhecer todo o processo de produção do jornal e ser capaz de sair do tecnicismo, do senso comum. Nós teremos que ser suficientemente competentes para assumir as diversas funções que estão sendo colocadas pela segmentação. Embora eu ache que segmentação extrema não pode ser saudável. É importante que sejamos cada vez mais competentes, é preciso, cada vez mais, investir na nossa formação." (L16)

"É complicado. Mas eu acho que a grande função é o esclarecimento. Eu me lembro de quando estava no meu



estágio na Rádio Universitária, o que me deixava mais satisfeito era a manifestação das pessoas dizendo que tinham entendido o que eu havia explicado. O jornalismo tem que conseguir aclarar as coisas. É preciso explicar, fazer a discussão avançar, ir mostrando novos detalhes, novas nuances. Eu acho genial quando as pessoas conseguem fazer isso." (L18)

Sobre a relação diária do jornalista com a informação, foram levantadas algumas questões interessantes, como por exemplo o grande volume de informações estampadas diariamente nos jornais, principalmente nos grandes, em nome da liberdade de imprensa. Além disso, demonstraram interesse em entender a contradição capital-trabalho nas redações e por que alguns repórteres ou articulistas podem dizer o que querem e outros não. As afirmações dos alunos são as seguintes:

"Eu acho que hoje na grande imprensa se exige da maioria dos jornalistas, que não expressem claramente suas opiniões. Isso é garantido apenas àqueles considerados críticos, mais tarimbados, aos quais o jornal reserva espaço. Esses sempre terão espaço garantido pois dão credibilidade, sustentação, ao veículo. Aos demais, acredito que é exigido que não opinem muito." (L15)

"Com exceções. Você trabalha para um veículo, com uma concepção, com uma lógica, que às vezes não é a sua. É a contradição capital-trabalho que é latente nas redações, que aliás, se manifesta bem às claras e que só pode ser minimizada por um trabalho de classe, que uma verdadeiramente a categoria dos jornalistas." (L16)

"Eu não sei se é marketing do jornal, mas eu acho que nunca se publicou tanto. Em compensação, nunca se publicou tanta coisa ruim. Inclusive, no caso da morte do PC a estratégia da *Folha* foi publicar tudo, o que provocou um verdadeiro caos. Você via uma coisa no alto da página e em baixo outra completamente diferente. Mas eu acho que ainda persiste a visão de que o governo está sempre escondendo alguma coisa, principalmente na imprensa local." (L18)

Na conclusão das entrevistas todos consideraram que o fato de ser um leitor crítico contribui para um exercício profissional mais competente.

Afirmaram, inclusive, que este deveria ser o objetivo de cada profissional e também do curso. Veja as respostas:

"Pode contribuir e muito. Por mais que possam dizer que não receberam muita coisa na universidade, muda o jeito da gente ver as coisas. Muda a capacidade de análise. A criticidade possibilita a mobilização." (L12)

"Eu acho que, quando se é leitor, a crítica vem com o tempo, de acordo com o nosso volume cada vez maior e mais eficiente de leitura. Acho que deve ser uma busca constante, que deve ter continuidade. Apesar das dificuldades apresentadas pelo curso de Jornalismo, acredito que contribuiu muito para ampliar meus horizontes, me dar a certeza de que estudar é para sempre. Hoje reconheço que muitas das minhas deficiências são reflexos da minha formação anterior à universidade. Por isso, entendo que quem quer ser um bom jornalista, deve estar sempre preocupado com a sua formação e para isso, ser leitor torna-se essencial." (L15)

"Considero que seja fundamental para o exercício do jornalismo. Acredito que os jornalistas que se destacam são exatamente os que vêem o mundo com esse olhar crítico. Ou seja, são bem formados e informados. Eu acho que um jornalista que chega em um jornal apenas para cumprir uma pauta, está perdendo grandes oportunidades de crescer, com certeza vai viver estacionado." (L16)

"Ser leitor é fundamental. Com o atual volume de informações, quem não for leitor não tem como escrever, pautar, editar. Mas é preciso ler de tudo, além de ter um bom português e uma boa agenda para fontes, ou seja, é preciso estar bem informado. De posse de uma leitura verdadeira todos somos capazes de selecionar, tomar posições e conseqüentemente, desenvolver um bom trabalho." (L18)

No segundo grupo de entrevistas foram analisados (L4, L5, L6 e L9). Todos moram em Goiânia, têm 22 anos de idade, com exceção de L5 com 21, caracterizando, portanto, segundo dados da CECV, a maioria jovem da turma. Com exceção de um aluno (L5), que cursou 1º e 2º graus em escolas particulares, os demais obtiveram sua formação em escolas públicas e privadas. Aqui também todos foram aprovados no vestibular na primeira tentativa.

A opção pelo curso aconteceu sem grande convicção, na maioria das vezes levados pelo gosto à leitura e à escrita, embora isso não tenha sido comprovado pela análise dos dados. Outro fator que também pesou na escolha foi o fato de ser um curso gratuito e ter o estereótipo de ser uma profissão que possibilita ascender socialmente. Veja os exemplos:

"Eu achava que tinha aptidão para escrever. Sabe como é, poemas, essas coisas. Acabei achando que Jornalismo era o curso ideal. Só que quando a gente entra na faculdade acaba percebendo que não é bem isso, mas acaba se acostumando e adapta a sua vontade de escrever às outras necessidades do curso." (L6)

"Quando fui prestar vestibular só queria prestar na Federal. Não queria a Católica por motivos financeiros. Foi então que comecei a pensar nos cursos. Eu não tinha nenhum sonho, nada definido sobre o que queria fazer. Comecei eliminando as áreas de que não gostava e acabei optando por Jornalismo. Sempre que pensava na profissão achava interessante, tinha toda a imagem do jornalista que é passada para a gente, ou seja, status, muitas viagens. Além disso, achei que seria dinâmico, que não me cansaria facilmente." (L9)

Todos trabalhavam e disseram que ajudam em casa só quando é preciso. A maior ajuda está em bancar as despesas pessoais. Duas alunas já estão no mercado de trabalho (L6 e L9), ou seja, foram contratadas por um jornal diário que não exige diploma do curso para o exercício profissional do jornalismo. São as mesmas que ao justificarem a opção pelo jornalismo demonstraram pouca convicção. As justificativas para já estarem trabalhando são as seguintes:

"Já tem dois anos que estou no jornal. Entrei como receptadora de anúncios e há um ano estou na redação. Você acaba sendo pressionada a escrever porque faz o curso." (L6)

"Desde que entrei na faculdade estava procurando um trabalho que não me atrapalhasse os estudos. Pensei o

seguinte: já estava no 4º ano e precisava ter experiência. Bateu um medo de não conseguir trabalho. Eu não sei nada, formo e aí o que é que vou fazer? Foi então que uma amiga que trabalhava no jornal me avisou que eles estavam precisando de gente. No início fiquei meio assustada porque achava que não tinha capacidade. Mas eu estava precisando trabalhar e eu acho inclusive, que isso deve pesar na discussão se o estudante deve, ou não, trabalhar. Fui, e ainda não me arrependi." (L9)

Essas afirmações preocupam por vários motivos. Primeiramente, porque mesmo considerando "não saber nada", a aluna (L6) aceitou exercer a função de repórter, depois, porque parece achar essa atitude absolutamente natural. O que se questiona aqui, não é o fato de o aluno querer ou precisar trabalhar durante o curso. O que é questionável é o fato de estar em um jornal diário, onde certamente não irá aprimorar em nada seus conhecimentos, muito pelo contrário. Os veículos que aceitam estudantes em seus quadros só estão interessados em mão-de-obra barata.

Dos quatro entrevistados, nenhum declarou ter em casa um local específico para ler e guardar livros, o que é uma forte justificativa para a baixa tradição familiar de leitura diagnosticada pela CECV. Todos afirmaram que normalmente usam o quarto para estudar e guardar os livros. Um outro fator, que também ajuda a comprovar a ausência de um hábito freqüente de leitura, é que entre os quatro, três (L4, L6 e L9) não souberam dizer quantos livros têm em casa, embora tenham dito que são poucos. Apenas uma aluna (L5) afirmou que deve ter em casa mais de 150 livros, contando com os "didáticos e os velhos". Outro dado interessante é que ninguém assina jornal e apenas dois possuem assinatura de revistas. Um

assina a *Revista Imprensa* (L9) e outro a *Veja* (L4).

Ao responder se estavam lendo alguma coisa específica da área, dois (L5 e L6) disseram que não. Um citou a *Revista Imprensa* (L9), e outro (L4) afirmou que só lia quando tinha a indicação de algum professor.

Uma resposta afirma o seguinte:

"Não. Às vezes olho detalhes técnicos sobre como elaborar um texto jornalístico, mas é eventual." (L4)

Questionados se naquele momento estavam fazendo um outro tipo de leitura, todos relacionaram apenas as leituras obrigatórias das disciplinas do curso, como nos exemplos a seguir:

"Neste exato momento estou lendo *Se me deixam falar*, de Domitila Barros, para a disciplina Comunicação Comunitária." (L4)

"Agora mesmo estou lendo *Se me deixam falar* para Comunicação Comunitária, mas não lembro o nome do autor." (L5)

Com relação à frequência de leitura de cada um, todos disseram estar precisando ler mais. No entanto, não apontaram nenhum elemento que pudesse mostrar indícios sobre essa frequência. Pareceram mais preocupados em se justificar, ou melhor, em justificar o pouquíssimo tempo que dedicavam à leitura. Algumas respostas comprovam essa afirmação:

"Tento ler um pouquinho todo dia, mas tem dias em que eu não leio nada. No final de semana, eu consigo ler um pouco mais." (L5)

"Eu não tenho um hábito, uma frequência rígida de leitura,

mas procuro estar sempre lendo alguma coisa. Aproveito para ler um pouquinho quando estou no ônibus, ou antes de dormir." (L6)

"Não é muito freqüente. É menos do que eu gostaria. Estou precisando organizar o tempo para ler. Fiquei muito tempo sem ler. Sabe aquela fase em que a gente fica pensando: preciso ler, preciso ler, só que nunca começa?" (L9)

Mesmo com todas essas afirmações demonstrando a pouca afinidade que têm com o ato de ler, os alunos foram unânimes em dizer que o curso mudou, para melhor, o hábito de leitura. As justificativas, em sua maioria confusas, apontavam principalmente para o fato de terem aprendido a direcionar suas leituras. Uma resposta afirma o seguinte:

"Antes eu não tinha critério seletivo para minhas leituras. Lia qualquer coisa. Com a faculdade fiquei mais seletiva." (L9)

Quanto a freqüência à biblioteca, um disse (L9) não freqüentar e os outros (L4, L5 e L6), apenas para pegar livros para fazer os trabalhos indicados pelos professores. O Centro de Estudos, onde podem encontrar os jornais, revistas e arquivos, é esporadicamente visitado por dois dos entrevistados (L5 e L9), enquanto os demais nunca aparecem.

Questionados sobre o que entendiam por leitura crítica, as respostas demoraram para sair e acabaram demonstrando pouca convicção, e muita dificuldade para organizar o pensamento. O conceito de leitura crítica não é muito claro para eles. Pareceram falar com pouco conhecimento sobre o assunto. Por exemplo:

"A leitura crítica deve ser aquela que, quando você termina, te auxiliou em alguma coisa. Você encontrou algo

que pode melhorar a sua maneira de compreender as coisas. Não é uma leitura que você leu e ficou por isso mesmo." (L4)

"Eu acho que é... Por exemplo: falando do texto jornalístico. Quando pego um jornal ou uma revista, leio as matérias tentando perceber as visões que lá estão. É mais ou menos isso. Perceber essas coisas. Não pode ler simplesmente e pronto." (L9)

Da mesma maneira que os entrevistados do primeiro grupo, todos disseram ter realizado um exercício de leitura crítica de jornal em uma disciplina do 2º ano. Afirmaram também que essa foi a única vez em que trabalharam a leitura de jornal em sala de aula. Todos consideraram que foi uma boa experiência e que deveria ter sido repetida outras vezes, pois poderia tê-los ajudado a compreender melhor os vários aspectos da leitura crítica. Um aluno (L4), ainda, afirmou que considera muito difícil ser leitor crítico, ou seja, ser capaz de fazer uma leitura crítica. A resposta é a seguinte:

"Acho que este tipo de exercício é fundamental. Mas aconteceu muito pouco. Todo mundo deveria ser capaz de fazer este tipo de leitura, mas ela é muito difícil de ser feita e nós recebemos pouca orientação para isso. Muita gente fala que é capaz de ler bem, que lê muito, mas eu posso apostar que não são bons leitores, que não lêem corretamente." (L4)

Quanto à capacidade do jornal de ajudar a formar a consciência crítica, todos consideraram verdadeira, mas com algumas ressalvas. Relacionaram esta possibilidade à qualidade do jornal e não do leitor.

Os quatro entrevistados preferem ler revistas por considerá-las mais atraentes que o jornal. Sendo assim, confirmam a sua pouca intimidade

com a mídia. Todos afirmaram que, para ler jornal, é preciso muito tempo e que, mesmo se o recebessem diariamente, não teriam tempo de ler. Um deles (L4) admite que não teria sequer uma hora por dia para ler um jornal ou qualquer outra coisa. Mesmo as alunas que trabalham no jornal (L6 e L9) afirmaram que normalmente só lêem a área que cobrem. Outro disse que olha as chamadas da primeira página para ver se tem alguma coisa interessante (L5), do contrário, nem abre o jornal.

A comprovação de que não lêem jornal, ou mesmo revistas, que acabam se informando basicamente pelo noticiário da televisão, vem no momento em que são questionados sobre os assuntos que estavam em pauta na imprensa no momento da entrevista. Dois disseram que nada especial estava lhes chamando atenção, outros dois, envolvidos pelo apelo trágico da matéria, se lembraram do assassinato de uma empresária em Goiânia e uma aluna afirmou o seguinte:

"Eu acho a questão do CPMF um absurdo. E também a discussão sobre a alíquota fiscal do estado. Mas na realidade eu não vi isso em nenhum jornal. Foi conversando com colegas e vendo na TV." (L9)

A questão 'O que é ser jornalista hoje?' também foi difícil de ser respondida, mas o mais grave foi perceber que alunos saem do curso sem saber o que seja a profissão que estão acabando de abraçar, quais são as suas diretrizes e qual deve ser a postura de um jornalista. Uma aluna chega a dizer que não existe uma classe de jornalistas e sim um monte de gente



despreparada fazendo jornalismo. A resposta, na íntegra, é a seguinte:

"Nossa! Deixa eu pensar um pouco. Eu acho que é muito difícil ser jornalista. Acho que o grande problema é que a profissão não está bem definida. Hoje em dia o jornalismo não é mais aquela coisa literária, tem as técnicas. Não existe uma classe dos jornalistas. Acho difícil também porque nós não estamos preparados para ser jornalistas."  
(L9)

O reflexo negativo de ir para o mercado antes do momento exato, aparece claramente nesta resposta:

"Ser jornalista é quase ser um herói. Você tem que jogar com hora, com fechamento de jornal e não pode levar 'furo'<sup>7</sup>. Então é uma pressão muito grande. É estar sempre correndo e disputando até mesmo o terminal da redação. Às vezes acontece de cobrir um assunto que a gente não domina e novamente a tensão de saber como passar aquilo para o leitor aparece. Se nem eu compreendi direito, como é que vou fazer? O momento de escrever é sempre muito tenso." (L6)

No que diz respeito à liberdade de expressão do jornalista da grande imprensa, todos consideraram que ela não existe, que não tem como ser praticada. Mas estão absolutamente convencidos de que é assim que tem que ser, de que não há como ser diferente. A questão do apego ao emprego aparece forte neste momento e a questão da censura é vista como não sendo ideal, mas impossível de ser combatida.

"Eu acho que quando a gente fala em grande imprensa é muito grande também o número de pessoas, de vidas envolvidas dentro de qualquer informação. E é muito grande também a pressão que o jornalista vai sofrer dentro da empresa em que trabalha. Por isso, acho que ninguém consegue ter liberdade na grande imprensa." (L4)

"Bom, eu acho que se eu trabalhasse num grande jornal, não me sentiria totalmente livre." (L5)

7. Furo — um jornal leva furo quando deixa de publicar uma matéria publicada pelo concorrente.

"A gente teve a ilusão de que a imprensa era livre. Só que mais cedo ou mais tarde a censura aparece. O dono da empresa está ali o tempo todo dizendo o que pode e o que não pode ser publicado, de acordo com o interesse de seus anunciantes. Todo mundo que começa em jornal acha que vai conseguir romper os esquemas de censura. Isso é idealismo. No final, todos acabam se entregando, acredito que por necessidade financeira, não tem como fugir." (L6)

"Liberdade de imprensa não existe. Certas matérias que chegam ao jornal o editor pede autorização para o departamento comercial da empresa para publicar, ou não. Não interessa qual seja o assunto." (L9)

Na última pergunta sobre a importância de ser um leitor crítico para exercer o jornalismo, mais uma vez as respostas foram confusas e pouco convincentes. A maioria entendeu a questão da crítica unicamente como a capacidade de avaliar se um texto é bom ou ruim e não como a possibilidade de abertura de novos horizontes. Um percebeu a importância de ser leitor e, conseqüentemente, crítico, mas pareceu não acreditar que isso seja possível.

"Eu acho que a gente deve ter essa capacidade de criticar, de pegar um texto de jornal e criticar, de criticar o seu próprio texto. Apesar do jornalista não ter muito poder de decisão, ele pode ter um texto bom." (L4)

Concluída a exposição das entrevistas pode-se afirmar que a indicação dos professores quanto aos alunos capazes de fazer uma leitura crítica da comunicação corresponde exatamente aos que obtiveram melhor desempenho na realização do exercício crítico e melhor desenvoltura na entrevista, confirmando a aptidão de cada um. Contudo, (L12, L15, L16 e L18) contestam alguns itens da caracterização da turma, segundo dados da CECV. Mesmo que a turma seja caracterizada como jovem, com exceção

de L15, os demais entraram na Universidade com mais de 19 anos, contrariando a maioria de quase 80% que iniciou o curso com até 19 anos. Outro dado interessante é que mesmo com 65% de mulheres na turma, a maioria, aqui, esteve representada pelos homens, com exceção de L15.

Mesmo que os professores tenham afirmado que não existia um desnível muito grande entre os alunos da turma, a análise dos dados desmente esta afirmação. Ou seja, a diferença entre os alunos, no que diz respeito aos aspectos pesquisados por este trabalho parece ser bastante significativa. Enquanto (L12, L15, L16 e L18) se destacaram nas duas fases de coleta de dados, preenchendo todos os critérios de caracterização de um leitor crítico da comunicação, (L4, L5, L6 e L9) não tiveram bom desempenho no exercício de leitura crítica e na entrevista confirmaram a pouca afinidade com a leitura de jornal e mesmo de outros veículos, além da dificuldade em trabalhar os conceitos de leitura crítica e informação. Também, não souberam relacionar a importância da leitura crítica com o exercício profissional do jornalismo.

Enquanto o primeiro grupo (L12, L15, L16 e L18) absolutamente decidido quanto à profissão escolhida demonstrou que todos os seus integrantes são assíduos leitores de jornais e outras mídias, o segundo grupo (L4, L5, L6 e L9) não tem sequer uma frequência regular de leitura. Além disso, os seus integrantes não possuem assinaturas de jornais e sequer são frequentadores da biblioteca da universidade, a não ser em períodos de

leitura obrigatória indicada por alguma disciplina.

Os dois grupos concordam quando dizem que a leitura do jornal em sala de aula, bem como a resolução de exercícios de leitura crítica, são ingredientes importantes para a formação do jornalista. Todos também foram unânimes em dizer que a universidade, ou seja, o curso de Jornalismo aprimorou a capacidade de leitura de todos e que tem condições de fazer ainda mais pelos futuros jornalistas se investir com seriedade no incentivo à leitura e na formação de leitores críticos da comunicação.

Uma pergunta que poderá estar sendo feita neste momento é por que a universidade não foi capaz de formar a todos igualmente? Mesmo que este trabalho tenha atingido seu objetivo ao estudar a presente situação, é importante que algumas considerações sejam feitas, tais como: não é possível desconsiderar que a trajetória de vida de cada um influenciou a escolha profissional e o desempenho durante o curso; as oportunidades de estudo, bem como de formação de hábitos, como por exemplo o de leitura, também foram fundamentais para cada estudante. No entanto, tendo como pressuposto o fato de que aos meios de comunicação, dentre eles o jornal, compete informar, prestar serviços, sugerir opiniões com a máxima liberdade, clareza, competência e honestidade e de que nem sempre isso ocorre, torna-se necessário e até mesmo urgente cuidar para que a formação do jornalista possibilite a todos uma leitura da comunicação e dos meios mais eficientes. É importante formar o jornalista para que ele assuma esse papel de maneira competente e segura.

**QUADRO 2:**  
**Caracterização dos Entrevistados (Perfil)**

GÊNERO	IDADE	1º E 2º GRAUS	OPÇÃO PELO JORNALISMO	TRABALHA ?	Nº DE LIVROS QUE TEM EM CASA	ASSINATURA DE JORNAIS E REVISTAS	LEITURA DE JORNAL	LEITURA CRÍTICA E EXERCÍCIO PROFISSIONAL
L12	24	Até 4ª série do 1º grau em escolas públicas, depois escolas particulares	Absolutamente convicido	Não. Dedicação exclusiva ao curso	± 200	Um jornal	Diária	"A criticidade possibilita a mobilização"
L15	20	Todo em escolas particulares	Absolutamente convicido	Sim	± 200	Dois revistas e um jornal	Diária	"Quando se é leitor, a crítica vem com o tempo"
L16	27	1ª fase do 1º grau, escola pública. Depois, escolas particulares	Absolutamente convicido	Sim	+ de 100	Uma revista e dois jornais	Diária	"A leitura crítica é fundamental para o exercício do jornalismo"
L18	26	Todo em escolas particulares	Absolutamente convicido	Não. Dedicação exclusiva ao curso	280	Dois Revistas e um jornal	Diária	"De posse de uma leitura verdadeira, todos somos capazes de selecionar, tomar posições"
L4	22	Escolas públicas e privadas	Pouca convicção	Sim	Não soube dizer	Não assina jornal. Assina uma revista	Não é freqüente	"Eu acho que a gente deve ter essa capacidade de criticar"
L5	21	Todo em escolas particulares	Pouca convicção	Sim	± 150	Não tem	Não é freqüente	Entendeu a questão da crítica como capacidade de avaliar um texto
L6	22	Escolas públicas e privadas	Pouca convicção	Sim	Não soube dizer	Não tem	Não é freqüente	Não soube responder
L9	22	1º grau em escola pública. 2º grau em escola particular	Pouca convicção	Sim	Não soube dizer	Não assina jornal. Assina uma revista	Não é freqüente	Não soube responder

Alunos que podem ser considerados leitores críticos da comunicação, conforme critérios adotados por esta pesquisa.  
Alunos que não podem ser considerados leitores críticos da comunicação, conforme critérios adotados por esta pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos um momento em que o tempo e a distância não separam mais os homens. Às vésperas do século XXI, são tantos os recursos tecnológicos que sintonizam instantaneamente os diferentes continentes, que tudo parece imediato, perceptível. Mas essa modernidade, que num primeiro momento é encantadora, representa, principalmente para países como o Brasil, um desafio. São tantas e tão grandes as diferenças sociais, que superá-las passa a ser uma tarefa cotidiana. Neste sentido, consideramos que educadores e comunicadores devem estar em constante aperfeiçoamento e atualizados sobre os mais variados temas para enfrentar esta nova realidade.

A informação é rápida e passageira e as mídias, que não são neutras, vão construindo fatos que a maioria das pessoas não consegue acompanhar e muito menos interpretar. Para a professora de História, Marta Gouveia de Oliveira Rovai ( 1995, p. 81) a mensagem que é ligeiramente internalizada pelo leitor ou telespectador, por sua aparência

imediate, permite a criação de preconceitos, porque não revela o que está além do observável. Para ela, “realizar a conexão entre esta aparente fugacidade e um conhecimento acumulado produzido, atribuindo a ambos um sentido, torna-se o novo papel da educação” (Rovai, 1995, p.82).

No capítulo II deste trabalho fica clara a importância de educar para a comunicação, propiciando a estudantes de todos os níveis a realização de uma leitura crítica dos meios. Também fica evidente a força de uma recepção ativa que possibilita aos educandos perceber o quanto os meios de comunicação atuam, muitas vezes, de acordo com o funcionamento da sociedade capitalista em que vivemos. Foram expostas algumas experiências que estão sendo realizadas neste sentido, com grande êxito, até apresentarmos os objetivos específicos deste trabalho, sobre os quais passamos a fazer algumas considerações, na tentativa de aclarar algumas idéias desenvolvidas nos capítulos anteriores.

Apostamos na necessidade de que a leitura dos jornais seja feita com uma perspectiva histórica, aproveitando as suas capacidades de aproximar o leitor de sua realidade cotidiana, além de propiciar a crítica e o debate. Partimos do pressuposto, como já foi dito anteriormente, de que só é capaz de criticar a comunicação que a indústria cultural produz, quem é capaz de perceber as tramas da comunicação no ambiente em que vive.

Contudo, percebemos que o potencial educativo do jornal, apesar de (absolutamente) comprovado, vem sendo pouco valorizado pela

universidade, particularmente pelo curso de Jornalismo da UFG, universo desta pesquisa.

Os dados obtidos confirmam a baixa tradição de leitura da maioria dos alunos pesquisados, bem como a pouca afinidade com a mídia jornal. No exercício de Leitura Crítica, realizado com o objetivo de verificar como os alunos liam o jornal e como percebiam a produção da informação, foram observadas algumas dificuldades importantes nos alunos, quanto à identificação do enfoque das matérias, mas principalmente no que diz respeito à subjetividade do repórter, ou à objetividade das matérias. Conceitos importantes como objetividade, imparcialidade e neutralidade, que deveriam estar incorporados pelos alunos, aparecem de forma confusa e o que é pior, muitas vezes distorcidos, conforme os exemplos que retomamos agora.

“A segunda matéria é mais enxuta e por isso dá a impressão de ser *mais precisa e fiel aos fatos*” (L7) (grifos da autora).

“A matéria 2 é menos opinativa e *procura ser mais imparcial*” (L9) (grifos da autora).

“A segunda matéria aborda o fato de forma *mais objetiva e prática*”. (L13) (grifos da autora).

Com a hegemonia do modelo americano, o jornalismo brasileiro adotou a norma de que o “relato objetivo e imparcial dos fatos é tanto possível quanto desejável” (Pierre, 1997, p. 2), o que acabou influenciando



também a formação de futuros jornalistas. Na avaliação dos dados do exercício, a questão da objetividade aparece quase como uma obsessão para os alunos, como sinônimo de bom jornalismo. Mesmo quando afirmam que a subjetividade do repórter aparece nos seus trabalhos, ela está relacionada à riqueza de detalhes, tomada de posição, e não como sendo inerente ao profissional. Um aluno chega inclusive a lamentar o fato de a objetividade e da imparcialidade serem impossíveis.

A objetividade enquanto busca possível da verdade é o desejável (Pierre, 1997, p. 22). As regras e as técnicas do jornalismo que garantem o modelo com frases curtas, modo indicativo, lide, dentre outros, vieram para ficar. O que deve estar claro é que isso não garante, por si só, a objetividade ou a validade da informação. O que deve prevalecer é a ética na formação do futuro jornalista, que garante hábitos de conhecimento profundo dos fatos, pressuposto de um relato o mais aproximado possível da verdade.

Embora a maioria dos alunos não tenha conseguido desempenho satisfatório ao responder o exercício, cinco demonstraram especial habilidade com a leitura, o texto e a interpretação dos fatos.

Se desejamos formar um profissional com uma visão crítica do papel e da função da Comunicação Social, que tenha a realidade como referência para sua formação e o seu trabalho como agente de transformação, devemos estar conscientes do papel que nos cabe enquanto

docentes. Ou seja, oferecer condições para que esse aluno realmente tenha disponibilizadas durante o curso oportunidades de aprender ou aprimorar o seu contato com essa realidade.

Nas entrevistas, realizadas para que fossem aprofundados alguns aspectos percebidos com a análise do exercício de leitura crítica, e principalmente tentar entender por que alguns alunos puderam ser considerados leitores críticos de jornal e outros não, alguns fatores merecem ser retomados para análise. Em primeiro lugar, é importante lembrar que, apesar de os professores que indicaram os nomes para a entrevista terem afirmado que não existia um desnível acentuado entre os alunos, que a turma podia ser considerada homogênea em termos de aproveitamento, os dados do exercício, bem como da entrevista, desmentem esta afirmação. Existem profundas diferenças entre os alunos que podem ser considerados leitores críticos da comunicação e os que não o são.

Um primeiro ponto que deve ser observado é a idade dos entrevistados. O grupo que se destacou no exercício e na entrevista, com exceção de um aluno, foge à regra da turma, ou seja, é mais velho do que a média geral e entrou para o curso com mais de 19 anos. A vida escolar desses alunos, anterior à universidade, também deve ser considerada, visto que obtiveram formação de todo 1º e 2º graus, ou em grande parte, em escolas particulares, e do outro grupo apenas um aluno teve oportunidade

de realizar todo seu estudo em escolas particulares. Outro fator decisivo é que no grupo que se destacou, todos escolheram o Jornalismo como profissão, absolutamente convictos da opção que fizeram, enquanto os demais, além de indecisos foram motivados pelo fato de ser um curso gratuito, por possibilitar status, ou por simples exclusão de áreas de interesse.

Dos alunos que trabalhavam no primeiro grupo, nenhum estava no mercado profissional, enquanto no outro grupo, duas alunas declararam estar trabalhando nas redações, mesmo reconhecendo incapacidade para isso. Desconhecendo completamente os jornalistas enquanto categoria, elas consideravam absolutamente normal o fato de estarem trabalhando em uma função para a qual não eram remuneradas adequadamente.

Quanto aos hábitos de leitura de cada grupo, também fica evidente a diferença entre ambos. No primeiro, todos afirmaram ter em casa um local específico para ler e guardar livros, souberam dizer quantos livros tinham em casa e eram assinantes de jornais e revistas. A frequência de leitura de cada um era diária e todos freqüentavam a biblioteca da universidade e o Centro de Estudos da Faculdade de Comunicação e Biblioteconomia. Já no segundo grupo, nenhum tinha em casa um local específico para ler e guardar livros, não souberam dizer quantos livros tinham em casa e ninguém era assinante de jornais. Todos preferem ler revistas por considerá-las mais atraentes que o jornal. Mesmo as alunas que

trabalhavam nas redações, afirmaram que normalmente só liam a área que estavam cobrindo. Quanto à frequência de leitura, todos disseram estar precisando ler mais e só freqüentavam a biblioteca em momentos de realização de trabalhos para as disciplinas do curso.

No primeiro grupo todos foram precisos ao informar quais os assuntos que mais gostam de ler e qual, naquele momento, estava lhes chamando à atenção. No segundo grupo, a comprovação de que realmente não liam jornal, ou mesmo revistas, que acabavam se informando basicamente pelo noticiário da televisão está evidente na resposta que repetimos agora:

“Eu acho a questão do CPMF um absurdo. E também a discussão sobre a alíquota fiscal do Estado. Mas na realidade eu não li isso em nenhum jornal. Foi conversando com colegas e vendo na TV.”

O único momento em que os grupos se igualam diz respeito exatamente ao uso do jornal em sala de aula, ou melhor, ao pouco uso da mídia durante o curso. Todos os alunos consideraram que a realização de exercícios de leitura crítica como o que foi realizado durante a pesquisa teriam sido muito importantes para a formação dos jornalistas e lamentaram o fato de terem trabalhado muito pouco com jornais em sala de aula. De maneira geral consideraram que a mídia pode contribuir para a formação de um leitor crítico.

Nas respostas do primeiro grupo sobre o que significa ser jornalista

nos dias de hoje, as afirmações foram bastante coerentes, demonstrando que conheciam o processo de produção do jornal, bem como da notícia e da informação, e que pretendiam entender melhor a contradição capital-trabalho existente nas redações. Já no segundo grupo foi preocupante perceber que os alunos às vésperas de concluir o curso não sabiam o que era a profissão que escolheram e, o que é pior, não sabiam qual deve ser a postura profissional de um jornalista. Relembramos que uma aluna ( que já estava no mercado de trabalho) afirmou que não existe uma categoria de jornalistas, em um claro reflexo de como é prejudicial ocupar o mercado antes da conclusão do curso. O fato de estar trabalhando, além de não contribuir para o aprendizado, pois na empresa só o que interessa é a mão-de-obra barata, impede que se perceba como categoria, visto que não recebe como jornalista e nem é respeitada como tal. Outro aspecto preocupante deste mesmo grupo diz respeito à manipulação da informação. Todos consideraram que a liberdade de expressão do jornalista não existe, mas estavam absolutamente convencidos de que é assim que tem que ser, ou seja, a questão da censura era vista como impossível de ser combatida.

É evidente que, apesar da globalização e de aparentemente representar a democratização do conhecimento, a informação continua nas mãos de uma mesma classe, da mesma forma que a decisão sobre o que publicar, quando e com que objetivos. Porém, devemos estar atentos para o fato de que, da mesma forma que o processo de globalização marginaliza

peças e culturas, acaba também por reforçar ou criar novas formas de resistência. O jornalista Nilson Lage (1991, p. 17) afirma que

da mesma maneira que o neoliberalismo não elimina a história, embora influa momentaneamente em seu curso, a comunicação global, apoiada na tecnologia mastodonte, não pode dar conta da diversidade das experiências concretas dos povos, não soluciona conflitos de classe e contradições de interesse nem suprime as culturas nacionais e regionais. Pelo contrário: cria a demanda de informação de novo tipo e abre espaço para uma fascinante experiência guerrilheira no jornalismo(...)

Não devemos esquecer também de tudo que foi dito sobre a importância da produção da informação pelos grupos organizados da sociedade, da recepção ativa, da mesma forma que não podemos esquecer da importância do leitor para a sustentação de qualquer jornal. Apesar dos leitores, de maneira geral, ainda não terem percebido essa importância, muitos já são capazes de agir criticamente e reclamar quando alguma matéria publicada agride interesses públicos ou éticos. Além disso, não podemos ignorar que, mesmo lentamente, um novo quadro se vislumbra. Ou seja, jornais e TVs valorizam cada vez mais os problemas da cidade e do cotidiano das pessoas. Lembrando Adriano Duarte Rodrigues (1994, p.17), “a criação e o restabelecimento dos laços sociais depende de um processo de troca simbólica generalizada, constituído pela obrigação de dar, de receber e de retribuir”.

Ainda no que diz respeito às categorias utilizadas neste estudo e que foram preponderantes na análise dos dados, a leitura crítica foi bem

trabalhada pelo primeiro grupo, que percebeu a relação entre leitura e formação de consciência crítica, argumentando de maneira bem própria a teoria estudada no capítulo II. Ou seja, esses alunos reconheceram, de acordo com os autores citados neste trabalho, que somente a partir dos diversos tipos de leitura é que acontece a tomada de consciência crítica. Afirmaram que formar o profissional com capacidade de ler criticamente os meios, e a realidade, deveria ser prioridade para o curso. Já no segundo grupo, as respostas foram confusas e demonstraram a dificuldade dos alunos em trabalhar com o assunto. Contudo, mesmo sem demonstrar a mesma segurança do primeiro grupo, todos consideraram que o fato de ser um leitor crítico contribui para um exercício profissional mais competente.

Reconhecemos que a afirmação da razão crítica, como propunha Adorno (1992, p.226) não é tarefa fácil, isso porque uma educação que proporcione a autonomia da razão infelizmente não é praticada por todos. Devemos estar conscientes da nossa responsabilidade como professores, da nossa obrigação de minimizar as diferenças provocadas pela dicotomia entre teoria e prática em sala de aula, mas devemos, principalmente como educadores e comunicadores, mostrar aos nossos alunos a importância do papel da comunicação/informação no processo de retomada da razão, da consciência.

Através desta pesquisa consideramos que o curso de Jornalismo não pode mais ignorar a necessidade de estar formando os seus alunos para que

sejam capazes de ler criticamente os meios de comunicação. Isso não pode ser privilégio, como demonstram os dados, de alguns que, principalmente motivados por fatores externos, conseguiram alcançar essa capacidade até o final do curso. Não queremos e não devemos ignorar as diferenças existentes entre os alunos, como ascendência social, oportunidade de estudo, etc., mas estamos convencidos de que o curso pode fazer muito mais pelos seus alunos nesse sentido.

Os caminhos cruzados entre educação e comunicação, mesmo com suas dificuldades, não podem ser mais ignorados. Da mesma forma, estamos convencidos de que a leitura do jornal em sala de aula deve ser mais valorizada durante o curso por ser ela, como ficou claro no desenvolvimento dos capítulos anteriores, capaz de introduzir a reflexão, o debate, o questionamento — elementos fundamentais na formação de um profissional de jornalismo competente. Se assim for feito, estamos certos de que minimizaremos a dicotomia entre teoria e prática existente no curso, além de recuperarmos a comunicação/informação enquanto capaz de ajudar a construir uma sociedade melhor, mais justa. Uma verdadeira Sociedade da Comunicação.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. São Paulo : Paz e Terra, 1995.

\_\_\_\_\_. **Mínima Moralía** : Reflexões a partir da vida danificada. São Paulo : Ática, 1992.

ADORNO, Theodor W. e HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento** — fragmentos filosóficos. 2. ed. Rio de Janeiro : Jorge Zahar, 1986.

ASSUNÇÃO, Paulinho. O jornal e a construção do leitor. **Presença Pedagógica**, v. 2, n. 9, p. 35-37, mai/jun. 1996.

BARBERO, Jesús Martín. América Latina e os anos recentes : o estudo da recepção em comunicação social. In: SOUSA, Mauro Wilton de. **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo : Brasiliense, 1995.

BARROS Fº, Clóvis de. **Ética na comunicação** — da informação ao receptor. São Paulo : Moderna, 1995.

BELLONI, Maria Luiza. **Programa formação do telespectador** - uma experiência de educação para a mídia. 2. ed. Florianópolis: Oficina

Pedagógica de Multimídia, 1995.

BRASIL, Raquel Mourão. **Comunicação e Trabalho** : da trajetória da emancipação à dominação do homem. Goiânia, Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, UFG, 1995.

COSTA, Belarmino César G. da. **Indústria Cultural** : análise crítica e suas possibilidades de revelar ou ocultar a realidade. In : PUCCI, Bruno. **Teoria Crítica e Educação**. Petrópolis : Vozes, 1995.

DEFLEUR, Melvin e ROKEACH, Sandra Ball. **Teorias da Comunicação de Massa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.

FARIA, Maria Alice. **O jornal na sala de aula**. São Paulo : Contexto, 1989.

\_\_\_\_\_. **Como usar o jornal na sala de aula**. São Paulo : Contexto, 1996.

FEARING, Franklin. **A comunicação humana**. In : COHN, Gabriel. **Comunicação e indústria cultural**. 5. ed. São Paulo : T.A. Queiroz, 1987.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler**. 32. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

GEYRHOFER, Friedrich. **Aquiles com pólvora e chumbo**. A fisionomia do jornalismo. In : MARCONDES Fº, Ciro. **Imprensa e**

**Capitalismo.** São Paulo : Kairós, 1984.

GOMES, Pedro Gilberto. **Senso crítico : uma preocupação educacional.** In : **Série Idéias**, 2. ed. São Paulo : FDE, 1994.

GOMEZ, Guillermo Orozco. **Professor e meios de comunicação: desafios, esteriótipos e pesquisas.** **Comunicação e Educação**, n. 10, p. 57-69, set. / dez. 1997.

HORKHEIMER, Max. **Teoria Tradicional e Teoria Crítica.** In : Os Pensadores. São Paulo : Nova Cultura, 1991.

KUNSCH, Margarida Maria Kroling. **Comunicação e Educação — Caminhos Cruzados.** São Paulo : Loyola, 1986.

LAGE, Nilson. **Tecnologia mastodonte.** In: **Jornal do Jornalista**, n° 32, nov. dez./90 – jan. 91.

LASSWELL, Harold D. **A estrutura e a função da comunicação na sociedade.** In : COHN, Gabriel. **Comunicação e indústria cultural.** 5. ed. São Paulo : T. A. Queiroz, 1987.

LAZARSELD, Paul F., MERTON, Robert K. **Comunicação de massa, gosto popular e ação social organizada.** In : COHN, Gabriel. **Comunicação e indústria cultural.** 5. ed. São Paulo : T. A. Queiroz, 1987.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. **A formação do leitor de jornal — uma perspectiva metodológica.** **Presença Pedagógica**, v. 2, n. 9, p. 27-33, mai./jun. 1996.

- LOPES, Maria Immacolata Vassalo. **Pesquisa em Comunicação** :  
formulação de um modelo metodológico. São Paulo : Loyola, 1990.
- \_\_\_\_\_. Pesquisas de recepção e educação para os meios. In :  
**Comunicação & Educação**. São Paulo, v. 6, p. 41-46, mai./ago.  
1996.
- MARTINET, André. A linguagem, instituição humana. In : COHN,  
Gabriel. **Comunicação e indústria cultural**. 5. ed. São Paulo : T.  
A. Queiroz, 1987.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 10 ed. São Paulo :  
Brasiliense, 1988.
- MELO, José Marques de. **Para uma leitura crítica da comunicação**. São  
Paulo : Paulinas, 1985.
- \_\_\_\_\_. Comunicação social : da leitura à leitura crítica. In:  
ZILBERMAN, Regina, SILVA, Ezequiel Theodoro. **Leitura,  
perspectivas interdisciplinares**. São Paulo : Ática, 1988.
- MORAN, José Manuel. **Leituras dos meios de comunicação**. São Paulo :  
Pancast, 1993.
- ORTIZ, Renato. **Cultura e Modernidade**. São Paulo : Brasiliense, 1991.
- PIERRE, Francisco. **Objetividade e formação escolar do jornalista**.  
Goiânia : mimeo., 1997.
- PINCIROLI Jr., Pedro. O naufrago e o navegador. **Folha de São Paulo**,  
São Paulo, 10 de set. 1996. Suplemento Ler, p.2.

- \_\_\_\_\_. A interatividade na prática. **O Popular**, Goiânia, 10 de set. 1997. Suplemento Ler, p. 2.
- PRETTO, Nelson de Luca. **Escola sem/com futuro – educação e multimídia**. São Paulo: Papirus, 1996.
- PUCCI, Bruno. **Teoria crítica e Educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- REZENDE, Fernando. O jornal na escola — contando histórias do cotidiano. **Presença Pedagógica**, v. 2, n. 9, p. 17-25, mai./jun. 1996.
- RODRIGUES, Adriano Duarte. **Comunicação e Cultura — A experiência cultural na era da informação**. Lisboa : Editorial Presença, 1994.
- ROSSI, Clóvis. **O que é jornalismo**. São Paulo : Brasiliense, 1980.
- ROSZAK, Theodore. **O Culto da Informação**. São Paulo : Brasiliense, 1987.
- ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. Os meios de comunicação de massa nas aulas de História. **Comunicação e Educação**, São Paulo, n. 3, p. 81-87, mai./ago. 1995.
- SILVA, Carlos Eduardo Lins da. **Muito além do Jardim Botânico**. São Paulo, Summus, 1985.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler — fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 6. ed. São Paulo : Cortez, 1992.
- SOARES, Ismar de Oliveira. **Sociedade da informação ou da comunicação?** São Paulo : Cidade Nova, 1996.

- \_\_\_\_\_. A comunicação no espaço educativo : possibilidades e limites de um novo campo profissional. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 13, n. 24, p. 11-22, jul./dez. 1995.
- \_\_\_\_\_. **Para uma leitura crítica dos jornais**. 3. ed. São Paulo : Paulinas, 1989.
- \_\_\_\_\_. **Para uma leitura crítica da publicidade**. São Paulo : Paulinas, 1988.
- \_\_\_\_\_. Comunicação Social e Educação : entre o mercado e a cidadania. In : **Simpósio Brasileiro de Comunicação e Educação**, 3., 1996, São Paulo : Faculdades Claretianas.
- SOUSA, Mauro Wilton de. (Org.) Recepção e comunicação : a busca do sujeito. In : **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo : Brasiliense, 1995.
- TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar e Comunicação** — presenças e ausências do jornal na sala de aula. Goiânia, Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, UFG, 1993.
- WEAVER, Warren. A teoria matemática da comunicação. In : COHN, Gabriel. **Comunicação e indústria cultural**. 5. ed. São Paulo : T. A. Queiroz, 1987.
- WOLF, Mauro. **Teorias da Comunicação**. 3. ed. Lisboa : Editorial Presença, 1994.

# **ANEXOS**

# **ANEXO 1**

CONCURSO VESTIBULAR/93

RELATÓRIO DO PERFIL SÓCIO-ECONÔMICO-CULTURAL

CURSO: JORNALISMO



**CONCURSO VESTIBULAR/93**  
**PERFIL SÓCIO-ECONÔMICO-CULTURAL**

**CURSO: JORNALISMO**

**Nº DE CANDIDATOS INSCRITOS: 475**

**Nº DE CANDIDATOS CLASSIFICADOS: 40**

Obs.: O Questionário encontra-se no Manual do Candidato. Os dados apresentados referem-se aos percentuais mais altos.

	INSC.(%)	CLAS.(%)
01. Idade (31.12.92):		
● até 17 anos	48,21	57,50
● 18 e 19 anos	27,16	20,00
02. Sexo:		
● masculino	23,58	32,50
● feminino	73,26	65,00
03. Estado civil: solteiro	90,32	90,00
04. 1º Grau:		
a) sistema atual	86,74	82,50
b) todo, ou maior parte, público	45,90	45,00
todo, ou maior parte, particular	49,89	52,50
05. 2º Grau:		
a) regular (3 anos)	69,47	85,00
b) todo, ou maior parte, público	36,41	30,00
todo, ou maior parte, particular	58,11	65,00
c) todo diurno	63,79	80,00
d) conclusão:		
1992	49,05	50,00
1991	19,16	15,00
06. Cursinho:		
● não	53,47	65,00
● menos de 1 semestre a 1 ano	38,73	30,00
07. Vestibular:		
● nenhuma vez	54,32	50,00
● uma vez	19,58	22,50
08. Outro curso superior:		
● não	79,37	62,50
● sim, mas abandonou	8,00	22,50
09. Escolha da carreira:		
a) aptidão pessoal	34,53	47,50
realização pessoal	44,42	42,50
b) absolutamente decidido	73,47	60,00
com alguma dúvida	20,42	32,50

10.	Expectativa do curso:		
	● aquisição de cultura geral ampla	18,53	20,00
	● formação profissional (trabalho)	43,16	47,50
	● aquisição de conhecimentos	24,00	22,50
11.	Expectativa de serviço complementar da UFG:		
	● bolsa de trabalho	51,79	42,50
	● programas culturais e artísticos	16,84	22,50
12.	Residência da família:		
	● Goiânia	59,79	60,00
	● Interior de Goiás	25,26	27,50
13.	Residência pessoal: Goiânia	74,74	70,00
14.	Tipo de residência:		
	● própria não quitada	14,53	27,50
	● própria	65,89	55,00
15.	Renda mensal familiar:		
	● 3 a 5 salários mínimos	21,47	30,00
	● 7 a 10 salários mínimos	12,84	12,50
	● 10 a 20 salários mínimos	11,58	15,00
16.	Renda mensal pessoal:		
	● nenhuma	54,74	65,00
	● 1 a 3 salários mínimos	24,84	22,50
17.	Ocupação (V. Man. do Cand.):		
	a) do Pai:		
	B	23,37	27,50
	C	37,68	47,50
	D	21,68	15,00
	b) da Mãe:		
	B	12,42	25,00
	C	33,05	30,00
	D	20,42	12,50
	c) pessoal:		
	C	22,32	20,00
	D	25,47	25,00
18.	Nível de instrução		
	a) do pai:		
	● Primário	39,16	32,50
	● 2º Grau	32,63	27,50
	● Superior	21,26	32,50
	b) da mãe		
	● Primário	35,15	30,00
	● 2º Grau	35,36	35,00
	● Superior	23,36	32,50
19.	Trabalho remunerado:		
	● não	57,47	55,00
	● 30 a 40 h semanais	13,26	15,00
20.	Intenção de trabalhar durante o curso:		
	● apenas em estágios	19,37	25,00
	● desde o 1º ano, em tempo parcial	55,79	57,50
21.	Carro:		
	● tem	33,26	30,00
	● não tem	60,42	60,00

22.	Despesas que mais oneram o orçamento familiar:	19,58	30,00
	● instrução	45,68	40,00
	● alimentação		
23.	Nº de livros existentes em casa:		
	● até 20	16,63	17,50
	● 21 a 50	21,89	27,50
	● 51 a 100	21,89	15,00
	● 101 a 200	17,47	15,00
24.	Nº de livros que lê por ano:		
	● 3 a 5	32,42	25,00
	● 6 a 10	29,68	30,00
	● 11 ou mais	18,32	22,50
25.	Leitura de jornais ou revistas:		
	● ocasionalmente	44,21	50,00
	● diariamente	49,47	45,00
26.	Meio de informação:		
	● jornal falado (TV)	50,74	52,50
	● revistas	27,57	30,00
27.	Curso extracurricular:		
	● línguas estrangeiras	15,79	22,50
	● ginástica, esportes	16,84	10,00
	● nenhum	36,84	40,00
28.	Microcomputador em casa: não tem	86,32	82,50
29.	Atividades extraclasse:		
	● artísticas e culturais	23,79	45,00
	● religiosas	20,42	15,00
30.	Lazer:		
	● televisão	16,21	12,50
	● música	19,79	22,50
	● leitura	24,84	42,50

## **ANEXO 2**

**CRITÉRIOS PARA A DEFINIÇÃO DA SUB-AMOSTRA DOS  
ENTREVISTADOS**

## **CRITÉRIOS PARA A DEFINIÇÃO DE ALUNOS CAPAZES DE REALIZAR UMA LEITURA CRÍTICA DOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO**

Prezado(a) Colega

Como já é do seu conhecimento estou desenvolvendo a minha dissertação de mestrado sobre “Leitura crítica dos meios de comunicação — Jornalistas em formação e a leitura de jornal” e neste momento gostaria de mais uma vez contar com a sua colaboração.

Leia as observações que trazem os critérios com os quais estou trabalhando e cite, **em ordem decrescente**, os cinco alunos do 4º ano que melhor se enquadram a estes critérios e os cinco que menos se enquadram.

Desde já, obrigada!

Estabelecer critérios desta natureza não é tarefa fácil. Para que sejam definidos é importante ressaltar que tais critérios não são definidos em termos de um conjunto de habilidades segmentadas e foram assim estabelecidos com o objetivo de viabilizar a pesquisa empírica do meu trabalho de dissertação.

Sendo assim, serão considerados capazes de fazer uma leitura crítica dos meios de comunicação, aqui neste trabalho especificamente do jornal, os alunos capazes de **compreender, interpretar e atribuir significados ao documento escrito**. O leitor crítico desvela o significado pretendido pelo autor, mas não permanece nesse nível. Ele **reage, questiona, problematiza e aprecia com criticidade**.

A criticidade faz com que o leitor não só compreenda as idéias veiculadas por um autor, mas leva-o também a posicionar-se diante delas, fazendo uma confrontação das idéias que foram constatadas. Isto significa, para Ezequiel T. da Silva, caracterizar a praxis em termos de **constatação, cotejo (confronto, exame) e transformação** por parte do leitor, ou seja, exclui qualquer aspecto opressor de uma mensagem escrita (ou uso que se faz dela).

José Manuel Moran em seu livro *Leituras dos meios de comunicação*

afirma que “educação-leitura crítica é um processo de constante ajuste no sistema de valores, um processo onde se entrelaçam a decodificação — a percepção de mundo — e a valoração — a qualificação da percepção, se misturam a decodificação e a avaliação. A dificuldade de julgamento de muitas pessoas consiste em obter muitos dados, por exemplo através de jornais e telejornais, e não saber ou não conseguir encaixá-los nessa visão de totalidade, de conjunto. (...) O fundamental do processo de leitura crítica é ajudar a desenvolver a capacidade de organização de mundo. O segundo objetivo fundamental é que essa organização se oriente para a transformação em um mundo melhor para todos e não só para alguns. Aqui aparece a dimensão política da leitura crítica” (Moran, 1993, p. 33).

Moran afirma ainda que a capacidade crítica é o objetivo principal da educação e a capacidade de julgamento crítico é demonstração de maturidade intelectual do indivíduo. “Leitura crítica é um processo educativo que relaciona os diversos processos pedagógicos, tanto os formais quanto os informais, os oficiais e os não oficiais, os que propõem à sistematização por finalidade explícita — como a escola — e os que não propõem a fazê-la explicitamente, mas a realizam na prática, pela sua contínua relação com as pessoas, com os meios de comunicação” (Moran, 1993, p. 35). Ele propõe uma educação para a comunicação significando que há estratégias, processos pedagógicos necessários para conseguir entender — transformar o mundo a partir do prisma da comunicação. “Educar para os meios é reconhecer a sua importância e a sua não transparência. Importância, sem ser o problema central da sociedade. Não transparência pela complexidade de códigos, de representações e de interesses envolvidos, disfarçados na idéia de ‘naturalidade’ e ‘objetividade’ com que se relacionam com o público” (Moran, 1993, p. 49).

Esperando ter conseguido explicar a minha proposta mais uma vez agradeço.

SILVANA

## **ANEXO 3**

EXERCÍCIO DE LEITURA CRÍTICA

1º PAR: JORNAIS LOCAIS

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA**  
**MESTRANDA: SILVANA COLETA SANTOS PEREIRA**

**EXERCÍCIO DE LEITURA CRÍTICA**

Prezado(a) aluno(a)

Este exercício foi elaborado para ser um dos instrumentos de pesquisa da dissertação de mestrado que estou desenvolvendo junto ao programa de pós-graduação da Faculdade de Educação — UFG. Por isso, gostaria de contar com a sua colaboração para respondê-lo.

O meu estudo trata da “Leitura Crítica dos Meios de Comunicação — Jornalistas em formação e a leitura de jornal” e a sua participação é fundamental para o prosseguimento do trabalho. Não é necessário se identificar. Portanto, sinta-se à vontade ao responder as questões e fazer as considerações que achar pertinentes.

Desde já, muito obrigada!

**OBS:** Você receberá dois pares de materiais respectivamente numerados.

Trabalhe analisando cada par, ou seja, as perguntas devem ser respondidas de acordo com a leitura, análise e comparação de cada par.



01. Com relação aos títulos, espaço editorial, fotos e legendas, o que caracteriza e o que distingue as matérias?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

02. As matérias 1 e 2 têm o mesmo enfoque? Por quê?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

03. Você acha que existem distorções em alguma matéria? Em caso de resposta afirmativa dizer quais.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

04. Você acha que as matérias 1 e 2 destinam-se a um mesmo público leitor? Por quê?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

05. Tendo em vista o tratamento dado hoje em dia pela imprensa à transmissão da notícia cobrando objetividade e imparcialidade, como você percebe a relação repórter-notícia? O repórter deixa transparecer a sua subjetividade?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

# Mulher assassina o amante com faca de fazer pamonha

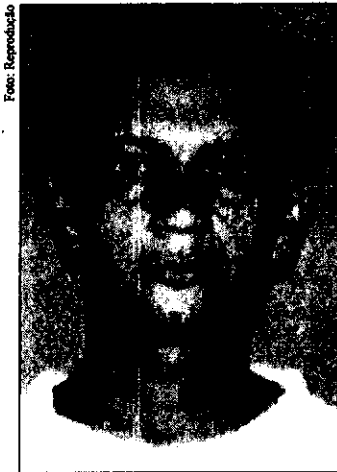
□ Há dois anos, ela tentou matar outro homem com golpes de martelo na cabeça

O lavrador Jocimar Donato Lopes, 32, foi assassinado com uma facada no coração pela amante Altair Ribeiro da Silva, 40. Ambos estavam embriagados. O fato aconteceu na residência do casal, em Senador Canedo, na noite de sábado. Conforme relato de testemunhas, a mulher cortava espigas de milho, e pretendia fazer algumas pamonhas, quando usou uma faca de cozinha para cometer o crime. Altair está foragida.

Segundo informações, há dois meses Altair teria salvado Jocimar na ocasião em que ele tentou suicídio no banheiro da residência. O lavrador, após uma discussão com a mulher, amarrou uma corda no pescoço e estava debatendo-se quando Altair foi alertada e correu a tempo de cortar a corda que enforcava Jocimar. A tentativa de suicídio foi comunicada aos policiais da delegacia local.

O casal residia no lote 3, da quadra 46, da Vila São Sebastião, naquele município. De acordo com vizinhos, era comum as brigas entre Jocimar e Altair. Parentes da mulher informaram que ela já teria pedido, diversas vezes, que o lavrador deixasse a casa e fosse morar em outro lugar.

**Latrocínio** — Mas, os mesmos parentes de Altair disseram que Jocimar, que trabalhava como autônomo em plantações na região e até na limpeza de terrenos vizinhos, teria recebido certa quantia em dinheiro no sábado. Depois de avisar à mulher, em casa, que estava com dinheiro no bolso, Jocimar voltou para a rua avisando que iria comprar uma garrafa de cachaça. Voltou com a garrafa e Altair tam-



Jocimar, morto com facada no coração

bém bebeu a cachaça. Mas, Jocimar ingeriu vários copos e passou a quebrar os móveis da casa. Jogou um rádiogravador contra a parede. Houve troca de insultos entre o lavrador e a companheira. Em determinado momento, Jocimar partiu para cima de Altair, na cozinha, onde a mulher limpava espigas de milho com uma faca. Jocimar recebeu um golpe certo no coração, e ainda conseguiu caminhar até o quintal, caindo sobre a laje de uma cisterna. Altair tirou algumas cédulas que estavam nos bolsos de Jocimar e deixou a residência. Antes de fugir, porém, ela avisou parentes de Jocimar que o havia esfaqueado. Uma sobrinha de Altair, cujo nome não foi divulgado pela polícia, disse tê-la visto apanhando dinheiro nos bolsos do amante quando ele caiu sobre a laje da cisterna. Mas, foram os vizinhos que chamaram a polícia



Altair fugiu com dinheiro do amante após o assassinato.

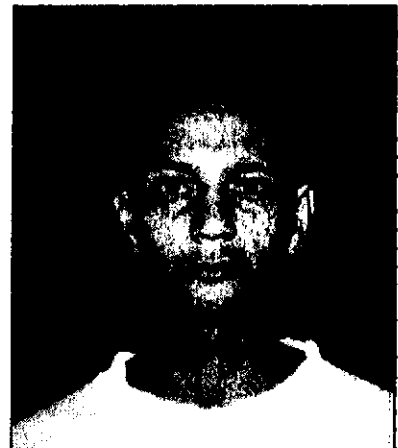
Altair, há oito anos, tentou matar um outro amante a golpes de martelo na cabeça, quando a mulher residia em Goiânia. Ela chegou a ser presa em uma delegacia da Capital, na ocasião. A polícia de Senador Canedo suspeita que parentes de Altair estejam lhe dando refúgio, mas acredita que a mulher deverá apresentar-se espontaneamente na delegacia do município, em alguns dias.

## Lavrador assassinado a facadas

Senador Canedo-A empregada doméstica Altair Alves Ribeiro, de aproximadamente 35 anos, matou com uma facada no peito esquerdo o companheiro Jocimar Donato Lopes, 31, com quem vivia há 8 meses. O crime aconteceu na casa onde moravam, na Rua 113, Vila São Sebastião, durante a madrugada de ontem. De acordo com a irmã da vítima, a professora Darci Francisca Lopes, 27 anos, os dois tinham brigas rotineiras como qualquer casal e nunca a família imaginou um fim trágico ao relacionamento como ocorreu.

Ela afirmou ainda que além da facada no peito esquerdo, o corpo do irmão apresentava hematomas em várias partes do corpo levando, na família, a suspeita de participação de uma outra pessoa no assassinato de Jocimar. "Ele estava todo roxo e parece que recebeu uma pancada muito forte na testa. Pelo tanto de machucados acreditamos que a Altair talvez tenha tido a ajuda de alguém", afirmou.

Reprodução



**Altair Ribeiro (E) matou Jocimar Lopes com uma facada no peito**

O corpo foi encontrado por vizinhos debruçado na cisterna da casa, que fica em frente à cozinha, logo depois que algumas pessoas viram Altair fugindo com uma faca na mão. A Polícia Militar foi acionada, registrou a ocorrência, chamou a Polícia Técnica e o Instituto Médico Legal, que estiveram no local. Joci-

mar foi sepultado ontem às 17 horas no Cemitério de Senador Canedo.

Até o início da noite de ontem a doméstica não havia sido encontrada pela polícia apesar de parentes de Jocimar terem dito que receberam um telefonema de Altair dizendo que ela estaria na casa de amigos no Jardim Guanabara, em Goiânia.

## **ANEXO 4**

EXERCÍCIO DE LEITURA CRÍTICA

2º PAR: JORNAIS DE CIRCULAÇÃO NACIONAL

01. Com relação aos títulos, espaço editorial, fotos e legendas, o que caracteriza e o que distingue as matérias?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

02. As matérias 3 e 4 têm o mesmo enfoque? Por quê?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

03. Você acha que existem distorções em alguma matéria? Em caso de resposta afirmativa dizer quais.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

04. Você acha que as matérias 3 e 4 destinam-se a um mesmo público leitor? Por quê?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

05. Tendo em vista o tratamento dado hoje em dia pela imprensa à transmissão da notícia cobrando objetividade e imparcialidade, como você percebe a relação repórter-notícia? O repórter deixa transparecer a sua subjetividade?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

AUTÓPSIA 'Vários deles tinham tiros pelas costas', diz cirurgião de Curionópolis

# Médico diz que há indícios de execução; polícia nega <sup>3</sup>



Corpos dos trabalhadores rurais sem terra mortos no confronto com a Polícia Militar no interior do Instituto Médico Legal de Marabá (PA)

LUCAS FIGUEIREDO  
ABNOR GONDIM  
enviados especiais  
a Eldorado de Carajás (PA)

Os corpos dos 19 sem-terras mortos anteontem em conflito com a Polícia Militar em Eldorado de Carajás, no Pará, apresentam indícios de execução.

A afirmação foi feita à pelo cirurgião Orlando de Medeiros, um dos primeiros médicos do hospital municipal de Curionópolis (Pará) a ver os corpos entregues pela PM envoltos em lona.

"Vários deles tinham tiros pelas costas e um teve a frente da testa sacada por um tiro disparado à altura da nuca", disse o médico.

O médico Vinicius Tassis disse que os 19 corpos tinham uma mé-

dia de três a quatro tiros.

O comandante da PM que participou da operação, major José Maria Oliveira, 41, negou a execução e afirmou que "houve fogo cruzado e correria". Segundo ele, "os sem-terra receberam balas de seus próprios companheiros".

A PM afirma que apreendeu 63 armas, algumas de fabricação caseira, após o confronto.

Uma menina, de idade não revelada, foi encontrada ontem morta em um riacho próximo ao local do confronto. A PM diz que a menina morreu afogada e que o caso não teria conexão com a batalha.

Os sem-terra, porém, afirmam que ela estava no local do confronto e se afogou durante a fuga.

## Mortos

O número oficial das vítimas entre os sem-terra é de 19 mortos e 45 feridos (41 sem-terra e 4 policiais). Onze feridos foram transportados

para Belém para retirada de balas, três deles em estado grave. Entre eles, Rubenita Silva, que levou três balas no corpo.

Segundo a Polícia Militar, um de seus feridos seria um sargento que está em estado grave, disse o major José Maria Oliveira.

Na terça-feira, os sem-terra interditarão a rodovia PA-150, que liga Eldorado de Carajás a Belém. Segundo o MST, havia 2.500 pessoas. A PM aponta 800 sem-terra.

Eles queriam uma negociação direta com o Inbra (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) para desapropriação da Fazenda Macaxeira, que fica a 12 km de Eldorado de Carajás, onde parte do grupo estava acampada.

Na negociação, os sem-terra aceitaram retirar a barreira, dando prazo até 11h de anteontem.

Eles exigiam dez toneladas de alimentos, 50 ônibus para levá-los até Marabá e outros cinco ônibus

que seguiriam até Belém, onde tentariam falar com representantes do Inbra e do governo estadual.

Às 12h, o grupo voltou a interditar a rodovia, depois de receber recado de que as exigências não seriam cumpridas. Por volta das 16h, um grupo de cerca de 160 policiais militares chegou ao local.

Pela primeira apuração da Polícia Federal, a PM foi enviada ao local sem qualquer plano prévio.

## Direitos humanos

Dois membros do Conselho de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana, Humberto Espinola e Percílio Neto, encontraram os corpos dos mortos jogados em três salas no porão do prédio do IML.

O massacre mudou a agenda de Alison Sutton, da Anistia Internacional, que chegou ao Brasil ontem. Alison cancelou todos os seus compromissos e embarcou à noite para Marabá.



Massacre no campo



# A Sangue Frio

Execução a sangue frio, seletiva, muito bem planejada. Não há outra maneira de definir o massacre dos 19 sem-terra (10 assassinados depois de dominados), ocupantes da fazenda Macaxeira, município de Rondonópolis, que obstruíram a PA150, na altura do município de Eldorado dos Carajás, na sua caminhada rumo a Belém, para exigir do Inbra a desapropriação da área. A ordem do governador Almir Gabriel, segundo o coronel Mário Pantoja (comandante da operação), foi a de "desobstruir a estrada a qualquer custo". O governador se defende dizendo que ordenou aos soldados que não usassem armas. Nesse jogo de empurra, a verdade apurada pelas duas comissões - de Direitos Humanos da Câmara e do Ministério da Justiça - é que dois grupos de soldados, 146 no total, chegaram pelos dois lados da estrada e encerraram os sem-terra. Eles tinham retirado as etiquetas adesivas com o nome de seus uniformes e não preenchido o registro obrigatório, indicando as armas que levavam. Precauções de quem vai matar e quer eliminar provas que possam incriminar.

Não sabendo que armas foram levadas a Justiça mandou recolher as que haviam no quartel para os exames de balística, o que é óbvio, vai dar em nada. Sob a proteção do famigerado Inquérito Policial Militar (IPM), onde os policiais militares serão julgados pelos seus pares, dificilmente se espera que existam punições. O coronel Pantoja, exonerado, dificilmente receberá outra punição. Embora haja duas testemunhas que contam como foram as execuções. Segundo uma delas, depois da chacina o coronel Pantoja afirmou: "Missão cumprida. Ninguém viu nada".

Uma suspeita que agora está sendo confirmada, através de uma testemunha é que não somente soldados teriam participado da execução. Ela teria sido planejada e financiada por R\$100 mil, entre os fazendeiros da região, começando pelo dono da fazenda Macaxeira, Plínio Pinheiro Neto, em acordo com o coronel Mário Pantoja, para acabar "com 10 lideranças dos sem-terra". Assim, entre os soldados, pelo menos dois pistoleiros, Carioca e Jamaica, foram reconhecidos.

Este fato agrava ainda mais a situação e evidencia o que já se sabe há muito em relação ao Pará: o governador não tem o menor controle sobre a polícia, que freqüentemente se junta aos

pistoleiros para "limpar a área", isto é, executar e massacrar trabalhadores e lideranças sindicais. Na tragédia de Eldorado ninguém pode se livrar. Do soldado e/ou pistoleiros que apertaram o gatilho, ou torturaram e executaram com golpes de facão, passando pelos fazendeiros da região, pelo comandante que chefiou a operação, o secretário de Segurança, Sette Câmara, e o governador Almir Gabriel que deram as ordens de desobstrução da estrada, o ministro da Justiça, Nelson Jobim, que conhecia a situação explosiva da região, até ao presidente Fernando Henrique Cardoso que não realizou a Reforma Agrária.

Sobram culpados pela execução - ou ação "desastrada da polícia" como tentou minimizar Nelson Jobim - porém jamais os sem-terra como alguns artigos nos jornais tentam provar. A palavra "massacre" - usada entre aspas - já começa aparecer, a velha tática da oligarquia rural para transformar vítima em réu.

## Massacres sem fim

A vida humana no sul do Pará, é coisa barata, sem importância, descartável. Assim pelo menos pensam fazendeiros que contratam os pistoleiros e têm influência econômica e política para transformar policiais militares e civis em meros jagunços, fazendo para eles o tra-

balho sujo de "limpar a área". Nas 33 chacinas ocorridas no país, documentadas pela Comissão Pastoral da Terra desde os últimos 17 anos, 12 ocorreram no Pará. O total de mortos em todas as chacinas foi de 194 pessoas, sendo 87 somente naquele Estado.

Grande parte delas foram cometidas por policiais militares, algumas por pistoleiros e outras - como a de São João do Araguaia, em agosto do ano passado, quando foram mortos quatro sem-terra - numa combinação de jagunços a serviço da fazenda Extrativa do Brasil S/A e policiais civis. Na fazenda Escalada do Norte, município de Xinguara, em julho do ano passado, o sargento da PM, Ferreira, policiais e 14 pistoleiros, torturaram e mantiveram em cárcere privado quatro posseiros. Geraldo José Ribeiro, encarregado de "limpar a área" de posseiros contratou os serviços do sargento Ferreira e dos policiais pagando R\$15 mil e 18 cabeças de gado. Ainda em julho, nas fazendas Manah, Santana do Araguaia/Santa Maria das Barreiras, o "gato" Francisco Andrade Chagas (Chicó), em companhia do delegado de polícia Alexandre, policiais civis e pistoleiros, invadiram a área ocupada por posseiros e prenderam sete deles. Anteriormente, em fevereiro, na fazenda Esmeralda, município de Tailândia, policiais militares e um pistoleiro, a mando do fazendeiro

Valdinei Palhares, executaram os posseiros Antônio Alves Freitas e Edilson.

Na região de Rio Maria, são repetidas as denúncias feitas por Frei Henri des Roziers, sobre pistoleiros que são presos e fogem com uma facilidade impressionante, ou sequer são presos. Questionado sobre isso e sobre as denúncias de assassinatos praticados por policiais militares e civis, o secretário de Segurança do Pará, Sette Câmara, respondeu a Frei Henri: "Não temos controle sobre a polícia".

## Sensação de impotência

Quando se fala em massacre não se pode esquecer o de Corumbiara (RO), ocorrido no ano passado. Foram mortos, oficialmente, 10 sem-terra, dezenas ficaram feridos, porém o mais grave é que ao encerrar o inquérito policial que investiga o caso, o delegado Raimundo Mendes de Souza Filho, de Vilhena, disse que o faz com uma sensação de impotência. Depois de ter ouvido depoimentos de 197 PMs e 203 sem-terra, ele encerra o trabalho concluindo apenas que um grupo de 10 líderes dos sem-terra são culpados de desacato à autoridade e resistência à prisão.



Manifestação contra massacre sem terra. Eldorado dos Carajás (PA)

## **ANEXO 5**

**ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS**

## ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS

### 1. DADOS GERAIS

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_

Onde mora? (em Goiânia ou interior) Com quem? \_\_\_\_\_

Onde obteve a formação de primeiro e segundo graus? (Em que escola? Pública ou Privada?) \_\_\_\_\_

Por quê escolheu o Jornalismo? \_\_\_\_\_

Faz outro curso universitário? Qual? Por quê? \_\_\_\_\_

Você trabalha? Onde? \_\_\_\_\_

Ajuda em casa? \_\_\_\_\_

### 2. HÁBITOS DE LEITURA:

Onde mora tem um local específico para ler e guardar livros? \_\_\_\_\_

Você saberia dizer, mesmo que aproximadamente, quantos livros tem em casa? \_\_\_\_\_

Assina revistas? Quais? \_\_\_\_\_

Assina jornais? Quais? \_\_\_\_\_

Você tem lido alguma coisa sobre sua área específica? (Ou seja, jornalismo, comunicação) \_\_\_\_\_

O que tem lido ultimamente? \_\_\_\_\_

Com que frequência? \_\_\_\_\_

Você acha que o curso mudou seu hábito de leitura? Como? (A maneira como lê um texto ou uma matéria mudou?) \_\_\_\_\_

Frequenta a Biblioteca? Com que objetivo? \_\_\_\_\_

Frequenta o Centro de Estudos? \_\_\_\_\_

**3. LEITURA CRÍTICA:**

O que você entende por leitura crítica? \_\_\_\_\_

Como vê a relação entre leitura e formação da consciência crítica? \_\_\_\_\_

Durante o curso você realizou algum exercício de leitura crítica de jornal? Em qual(is) disciplina(s)? \_\_\_\_\_

Isso influenciou a sua formação enquanto leitor? Por quê? \_\_\_\_\_

Você se lembra se alguma disciplina utilizou o jornal em sala de aula seja como instrumento didático, ou de apoio? \_\_\_\_\_

Você acha que o jornal pode ajudar na formação de um leitor crítico? Por quê? \_\_\_\_\_

**4. QUANTO À LEITURA DE JORNAL:**

Gosta de ler jornais ou prefere outras publicações? \_\_\_\_\_

Com que frequência lê jornal?

Se recebesse um jornal diariamente teria tempo para ler? \_\_\_\_\_

Que assuntos você mais gosta de ler nos jornais? \_\_\_\_\_

Neste momento tem algum fato que chamou mais a sua atenção? Por quê? \_\_\_\_\_

**5. O JORNALISTA:**

O que é ser jornalista nos dias de hoje? \_\_\_\_\_

Na relação diária com a informação o jornalista da grande imprensa tem assegurada a sua liberdade de expressão? Por quê? \_\_\_\_\_

O jornalista da imprensa alternativa possui liberdade de expressão? Por quê? \_\_\_\_\_

O jornal é autônomo diante dos acontecimentos? \_\_\_\_\_

Você sabe como é feita a seleção das notícias para cada edição de um jornal? \_\_\_\_\_

O jornalista participa desta seleção? \_\_\_\_\_

Em que aspectos o fato de ser um leitor crítico pode contribuir, ou não, para o exercício profissional do jornalismo? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## **ANEXO 6**

EXEMPLOS DE EXERCÍCIOS DE LEITURA CRÍTICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA  
MESTRANDA: SILVANA COLETA SANTOS PEREIRA

EXERCÍCIO DE LEITURA CRÍTICA

Prezado(a) aluno(a)

Este exercício foi elaborado para ser um dos instrumentos de pesquisa da dissertação de mestrado que estou desenvolvendo junto ao programa de pós-graduação da Faculdade de Educação - UFG. Por isso, gostaria de contar com a sua colaboração para respondê-lo.

O meu estudo trata da formação crítica do leitor e a sua participação é fundamental para o prosseguimento do meu trabalho. Não é necessário se identificar. Portanto, sinta-se à vontade ao responder as questões e fazer considerações que achar pertinentes.

Desde já, muito obrigada!

**OBS:** Você receberá dois pares de matérias respectivamente numerados. Trabalhe analisando cada par, ou seja, as perguntas devem ser respondidas de acordo com a leitura, análise e comparação de cada par.

01 - Com relação ao títulos, espaço editorial, fotos e legendas, o que caracteriza e o que distingue as matérias?

- > A primeira matéria tenta chamar a atenção do leitor pelo sensacionalismo.
- > Também nesta matéria sentimos que houve uma preocupação com o espaço (a matéria foi transchete de página).
- > Já a primeira matéria a "avocadina" é também bem lida, sendo que foi mostrada numa situação em que está bem à vontade.
- > Já a segunda as fotos e legendas ajudam para identificar os envolvidos no caso.

02 - As matérias 1 e 2 têm o mesmo enfoque? Por quê?

- > Quanto ao enfoque as diferenças foram pequenas. Os dois textos narram o acontecido, o primeiro com memorialidade e o segundo apenas situa o leitor de como está a coisa como foi que aconteceu.

03 - Você acha que existem distorções em alguma matéria? Em caso de resposta afirmativa dizer quais.

- > acredito que na primeira matéria o jornalista fez também feito um prejuízo ao momento da Altair e a consideramos culpada, induzindo o leitor a pensar da mesma forma.
- > A segunda, porém, foi bastante antipática e com poucas informações.



04 - Você acha que as matérias 1 e 2 destinam-se a um mesmo público leitor? Por quê?

- Está claro que o público é diferente, a primeira matéria, como já disse, tenta chamar a atenção pelo sensacionalismo. Sem querer generalizar, a população de classe baixa tem maior interesse por esse tipo de matéria.

05 - Tendo em vista o tratamento dado hoje em dia pela imprensa à transmissão da notícia cobrando objetividade e imparcialidade, como você percebe a relação repórter-notícia? O repórter deixa transparecer a sua subjetividade?

- Não dá, por mais que se tente, para ser imparcial e objetivo o tenta todo. O repórter é um ser humano que se emociona, que fica indignado com determinadas coisas e de uma forma ou de outra ele deixa transparecer isso na matéria.

# Mulher assassina o amante com faca de fazer pamonha

□ Há dois anos, ela tentou matar outro homem com golpes de martelo na cabeça

O lavrador Jocimar Donato Lopes, 32, foi assassinado com uma facada no coração pela amante Altair Ribeiro da Silva, 40. Ambos estavam embriagados. O fato aconteceu na residência do casal, em Senador Canedo, na noite de sábado. Conforme relato de testemunhas, a mulher cortava espigas de milho, e pretendia fazer algumas pamonhas, quando usou uma faca de cozinha para cometer o crime. Altair está foragida.

Segundo informações, há dois meses Altair teria salvado Jocimar na ocasião em que ele tentou suicídio no banheiro da residência. O lavrador, após uma discussão com a mulher, amarrrou uma corda no pescoço e estava debatendo-se quando Altair foi alertada e correu a tempo de cortar a corda que enforcava Jocimar. A tentativa de suicídio foi comunicada aos policiais da delegacia local.

O casal residia no lote 3, da quadra 46, da Vila São Sebastião, naquele município. De acordo com vizinhos, era comum as brigas entre Jocimar e Altair. Parentes da mulher informaram que ela já teria pedido, diversas vezes, que o lavrador deixasse a casa e fosse morar em outro lugar.

**Latrocinio** — Mas, os mesmos parentes de Altair disseram que Jocimar, que trabalhava como autônomo em plantações na região e até na limpeza de terrenos vizinhos, teria recebido certa quantia em dinheiro no sábado. Depois de avisar à mulher, em casa, que estava com dinheiro no bolso, Jocimar voltou para a rua avisando que iria comprar uma garrafa de cachaça. Voltou com a garrafa e Altair tam-



Jocimar, morto com facada no coração

bém bebeu a cachaça. Mas, Jocimar ingeriu vários copos e passou a quebrar os móveis da casa. Jogou um radiogravador contra a parede. Houve troca de insultos entre o lavrador e a companheira. Em determinado momento, Jocimar partiu para cima de Altair, na cozinha, onde a mulher limpava espigas de milho com uma faca. Jocimar recebeu um golpe certo no coração, e ainda conseguiu caminhar até o quintal, caindo sobre a laje de uma cisterna. Altair tirou algumas cédulas que estavam nos bolsos de Jocimar e deixou a residência. Antes de fugir, porém, ela avisou parentes de Jocimar que o havia esfaqueado. Uma sobrinha de Altair, cujo nome não foi divulgado pela polícia, disse tê-la visto apanhando dinheiro nos bolsos do amante quando ele caiu sobre a laje da cisterna. Mas, foram os vizinhos que chamaram a polícia



Altair fugiu com dinheiro do amante após o assassinato.

Altair, há oito anos, tentou matar um outro amante a golpes de martelo na cabeça, quando a mulher residia em Goiânia. Ela chegou a ser presa em uma delegacia da Capital, na ocasião. A polícia de Senador Canedo suspeita que parentes de Altair estejam lhe dando refúgio, mas acredita que a mulher deverá apresentar-se espontaneamente na delegacia do município, em alguns dias.

2

## *Lavrador assassinado a facadas*

**Senador Canedo**-A empregada doméstica Altair Alves Ribeiro, de aproximadamente 35 anos, matou com uma facada no peito esquerdo o companheiro Jocimar Donato Lopes, 31, com quem vivia há 8 meses. O crime aconteceu na casa onde moravam, na Rua 113, Vila São Sebastião, durante a madrugada de ontem. De acordo com a irmã da vítima, a professora Darci Francisca Lopes, 27 anos, os dois tinham brigas rotineiras como qualquer casal e nunca a família imaginou um fim trágico ao relacionamento como ocorreu.

Ela afirmou ainda que além da facada no peito esquerdo, o corpo do irmão apresentava hematomas em várias partes do corpo levando, na família, a suspeita de participação de uma outra pessoa no assassinato de Jocimar. "Ele estava todo roxo e parece que recebeu uma pancada muito forte na testa. Pelo tanto de machucados acreditamos que a Altair talvez tenha tido a ajuda de alguém", afirmou.

Reprodução



**Altair Ribeiro (E) matou Jocimar Lopes com uma facada no peito**

O corpo foi encontrado por vizinhos debruçado na cisterna da casa, que fica em frente à cozinha, logo depois que algumas pessoas viram Altair fugindo com uma faca na mão. A Polícia Militar foi acionada, registrou a ocorrência, chamou a Polícia Técnica e o Instituto Médico Legal, que estiveram no local. Joci-

mar foi sepultado ontem às 17 horas no Cemitério de Senador Canedo.

Até o início da noite de ontem a doméstica não havia sido encontrada pela polícia apesar de parentes de Jocimar terem dito que receberam um telefonema de Altair dizendo que ela estaria na casa de amigos no Jardim Guanabara, em Goiânia.

01 - Com relação ao títulos, espaço editorial, fotos e legendas, o que caracteriza e o que distingue as matérias?

- A primeira matéria no título estimula a leitura e a argumentação, o título da segunda caracteriza o fato como sendo realmente um massacre e premeditado. As duas matérias foram destaque da página. As duas legendas foram apenas descritivas. O que distingue as matérias é justamente o enfoque.

02 - As matérias 3 e 4 têm o mesmo enfoque? Por quê?

- Não, acredito que no todo as matérias são distintas, uma vez que na primeira há o interesse de se manter distância do fato e não eleger culpados, uma matéria fria e sem qualquer intenção de tomar partido. Já a segunda matéria é totalmente opinativa e os detalhes citados são todos comprovando as opiniões do jornalista, que um pouco tempo passou a ser também dos líderes de todo o país.

03 - Você acha que existem distorções em alguma matéria? Em caso de resposta afirmativa dizer quais.

- Não posso dizer se houve distorções, já que não "corrego" a verdade dos fatos. Posso dizer que na primeira matéria o jornalista ficou em cima do muro e na segunda o jornalista foi duro demais. Acho também que o meio tempo emcaio como estes é difícil.

04 - Você acha que as matérias 3 e 4 destinam-se a um mesmo público leitor? Por quê?

- Não vejo claramente a distinção de público pelo conteúdo do texto. Não acredito que houve muito esta preocupação, uma vez que estes dois jornais são de nível nacional e pretendem alcançar o maior número de pessoas.

05 - Tendo em vista o tratamento dado hoje em dia pela imprensa à transmissão da notícia cobrando objetividade e imparcialidade, como você percebe a relação repórter-notícia? O repórter deixa transparecer a sua subjetividade?

- Acho que já respondi esta pergunta nas questões anteriores.

AUTÓPSIA 'Vários deles tinham tiros pelas costas', diz cirurgião de Curionópolis

# Médico diz que há indícios de execução; polícia nega <sup>3</sup>



Corpos dos trabalhadores rurais sem terra mortos no confronto com a Polícia Militar no interior do Instituto Médico Legal de Marabá (PA)

**LUCAS FIGUEIREDO**  
**ABNOR GONDIM**  
enviados especiais  
a Eldorado de Carajás (PA)

Os corpos dos 19 sem-terras mortos, anteontem em confronto com a Polícia Militar em Eldorado de Carajás, no Pará, apresentam indícios de execução.

A afirmação foi feita pelo cirurgião Orlando de Medeiros, um dos primeiros médicos do hospital municipal de Curionópolis (Pará) a ver os corpos entregues pela PM envolvidos em lona.

"Vários deles tinham tiros pelas costas e um teve a frente da testa sacada por um tiro disparado à altura da nuca", disse o médico.

O médico Vinícius Tássia disse que os 19 corpos tinham uma mé-



Massacre no campo

dia de três a quatro tiros.

O comandante da PM que participou da operação, major José Maria Oliveira, 41, negou a execução e afirmou que "houve fogo cruzado e correria". Segundo ele, "os sem-terra receberam balas de seus próprios companheiros".

A PM afirma que apreendeu 63 armas, algumas de fabricação caseira, após o confronto.

Uma menina, de idade não revelada, foi encontrada ontem morta em um riacho próximo ao local do confronto. A PM diz que a menina morreu afogada e que o caso não teria conexão com a batalha.

Os sem-terra, porém, afirmam que ela estava no local do confronto e se afogou durante a fuga.

**Mortos**

O número oficial das vítimas entre os sem-terra é de 19 mortos e 45 feridos (41 sem-terra e 4 policiais). Onze feridos foram transportados

para Belém para retirada de balas, três deles em estado grave. Entre eles, Rubenita Silva, que levou três balas no corpo.

Segundo a Polícia Militar, um de seus feridos seria um sargento que está em estado grave, disse o major José Maria Oliveira.

Na terça-feira, os sem-terra interditeram a rodovia PA-150, que liga Eldorado de Carajás a Belém. Segundo o MST, havia 2.500 pessoas. A PM aponta 800 sem-terra.

Eles queriam uma negociação direta com o Incra (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) para desapropriação da Fazenda Macaxeira, que fica a 12 km de Eldorado de Carajás, onde parte do grupo estava acampada.

Na negociação, os sem-terra aceitaram retirar a barreira, dando prazo até 11h de anteontem.

Eles exigiam dez toneladas de alimentos, 50 ônibus para levá-los até Marabá e outros cinco ônibus

que seguiriam até Belém, onde tentariam falar com representantes do Incra e do governo estadual.

Às 12h, o grupo voltou a interditar a rodovia, depois de receber recado de que as exigências não seriam cumpridas. Por volta das 16h, um grupo de cerca de 160 policiais militares chegou ao local.

Pela primeira apuração da Polícia Federal, a PM foi enviada ao local sem qualquer plano prévio.

**Direitos humanos**

Dois membros do Conselho de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana, Humberto Espínola e Percílio Neto, encontraram os corpos dos mortos jogados em três salas no porão do prédio do IML.

O massacre mudou a agenda de Alison Sutton, da Anistia Internacional, que chegou ao Brasil ontem. Alison cancelou todos os seus compromissos e embarcou à noite para Marabá.

# A Sangue Frio

Execução a sangue frio, seletiva, muito bem planejada. Não há outra maneira de definir o massacre dos 19 sem-terra (10 assassinados depois de dominados), ocupantes da fazenda Macaxeira, município de Rondonópolis, que obstruíram a PA 150, na altura do município de Eldorado dos Carajás, na sua caminhada rumo a Belém, para exigir do Inera a desapropriação da área. A ordem do governador Almir Gabriel, segundo o coronel Mário Pantoja (comandante da operação), foi a de "desobstruir a estrada a qualquer custo". O governador se defende dizendo que ordenou aos soldados que não usassem armas. Nesse jogo de empurra, a verdade apurada pelas duas comissões - de Direitos Humanos da Câmara e do Ministério da Justiça - é que dois grupos de soldados, 146 no total, chegaram pelos dois lados da estrada e encerraram os sem-terra. Eles tinham retirado as etiquetas adesivas com o nome de seus uniformes e não preenchido o registro obrigatório, indicando as armas que levavam. Preocupações de quem vai matar e quer eliminar provas que possam incriminar.

Não sabendo que armas foram levadas a Justiça mandou recolher as que haviam no quartel para os exames de ballística, o que é óbvio, vai dar em nada. Sob a proteção do Inúmerdo Inquérito Policial Militar (IPM), onde os policiais militares serão julgados pelos seus pares, dificilmente se espera que existam punições. O coronel Pantoja, exonerado, dificilmente receberá outra punição. Embora haja duas testemunhas que contam como foram as execuções. Seguiu uma delas, depois da chacina o coronel Pantoja afirmou: "Missão cumprida. Ninguém viu nada".

Uma suspeita que agora está sendo confirmada, através de uma testemunha é que não somente soldados teriam participado da execução. Ela teria sido planejada e financiada por R\$100 mil, entre os fazendeiros da região, começando pelo dono da fazenda Macaxeira, Plínio Pinheiro Neto, em acordo com o coronel Mário Pantoja, para acabar "com 10 lideranças dos sem-terra". Assim, entre os soldados, pelo menos dois pistoleiros, Carinca e Jannica, foram reconhecidos.

Este fato agrava ainda mais a situação e evidencia o que já se sabe há muito em relação ao Pará: o governador não tem o menor controle sobre a polícia, que frequentemente se junta aos

pistoleiros para "limpar a área". Isto é, executar e massacrar trabalhadores e lideranças sindicais. Na tragédia de Eldorado ninguém pode se livrar. Do soldado e/ou pistoleiros que apertaram o gatilho, ou torturaram e executaram com golpes de facão, passando pelos fazendeiros da região, pelo comandante que chefou a operação, o secretário de Segurança, Sete Câmara, e o governador Almir Gabriel que deram as ordens de desobstrução da estrada, o ministro da Justiça, Nelson Jobim, que conhecia a situação explosiva da região, até ao presidente Fernando Henrique Cardoso que não realizou a Reforma Agrária.

Sobram culpados pela execução - ou ação "desastrada da polícia" como tentou minimizar Nelson Jobim - porém jamais os sem-terra como alguns artigos nos jornais tentam provar. A palavra "massacre" - usada entre aspas - já começa aparecer, a velha tática da oligarquia rural para transformar vítima em réu.

## Massacres sem fim

A vida humana no sul do Pará, é coisa barata, sem importância, descartável. Assim pelo menos pensam fazendeiros que contratam os pistoleiros e têm influência econômica e política para transformar policiais militares e civis em meros jagunços, fazendo para eles o tra-

balho sujo de "limpar a área". Nas 33 chacinas ocorridas no país, documentadas pela Comissão Pastoral da Terra desde os últimos 17 anos 12 ocorreram no Pará. O total de mortos em todas as chacinas foi de 194 pessoas, sendo 87 somente naquele Estado.

Grande parte delas foram cometidas por policiais militares, algumas por pistoleiros e outras - como a de São João do Araguaia, em agosto do ano passado, quando foram mortos quatro sem-terra - numa combinação de jagunços a serviço da fazenda Extrativa do Brasil S/A e policiais civis. Na fazenda Escalada do Norte, município de Xinguara, em julho do ano passado, o sargento da PM, Ferreira, policiais e 14 pistoleiros, torturaram e mantiveram em cárcere privado quatro posseiros, Geraldo José Ribeiro, encarregado de "limpar a área" de posseiros contratou os serviços do sargento Ferreira e dos policiais pagando R\$15 mil e 18 cabeças de gado. Ainda em julho, na fazenda Manah, Santana do Araguaia/Santa Maria das Barreiras, o "gato" Francisco Andrade Chagas (Chicó), em companhia do delegado de polícia Alexandre, policiais civis e pistoleiros, invadiram a área ocupada por posseiros e prenderam sete deles. Anteriormente, em Leveiro, na fazenda Esmeralda, município de Tailândia, policiais militares e um pistoleiro, a mando do fazendeiro

Valdinei Pulkares, executaram os posseiros Antônio Alves Freitas e Edilton

Na região de Rio Maria, são repetidas as denúncias feitas por Frei Henri dos Roziers, sobre pistoleiros que são presos e fogem com uma facilidade impressionante, ou sequer são presos. Questionado sobre isso e sobre as denúncias de assassinatos praticados por policiais militares e civis, o secretário de Segurança do Pará, Sete Câmara, respondeu a Frei Henri: "Não temos controle sobre a polícia".

## Sensação de impotência

Quando se fala em massacre não se pode esquecer o de Corumbiana (RO), ocorrido no ano passado. Foram mortos, oficialmente, 10 sem-terra, dezenas ficaram feridos, porém o mais grave é que ao encerrar o inquérito policial que investigou o caso, o delegado Raimundo Mendes de Souza Filho, de Vilhena, disse que o faz com uma sensação de impotência. Depois de ter ouvido depoimentos de 197 PMs e 203 sem-terra, ele encerra o trabalho concluindo apenas que um grupo de 10 líderes dos sem-terra são culpados de desobediência à autoridade e resistência à prisão.



Manifestação contra massacre sem terra. Eldorado dos Carajás (PA)

(16)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA  
MESTRANDA: SILVANA COLETA SANTOS PEREIRA

EXERCÍCIO DE LEITURA CRÍTICA

Prezado(a) aluno(a)

Este exercício foi elaborado para ser um dos instrumentos de pesquisa da dissertação de mestrado que estou desenvolvendo junto ao programa de pós-graduação da Faculdade de Educação - UFG. Por isso, gostaria de contar com a sua colaboração para respondê-lo.

O meu estudo trata da formação crítica do leitor e a sua participação é fundamental para o prosseguimento do meu trabalho. Não é necessário se identificar. Portanto, sinta-se à vontade ao responder as questões e fazer considerações que achar pertinentes.

Desde já, muito obrigada!

**OBS:** Você receberá dois pares de matérias respectivamente numerados. Trabalhe analisando cada par, ou seja, as perguntas devem ser respondidas de acordo com a leitura, análise e comparação de cada par.



01 - Com relação ao títulos, espaço editorial, fotos e legendas, o que caracteriza e o que distingue as matérias?

As duas matérias focalizam a violência existente no cotidiano. No parágrafo jornalístico, estão inseridas na chamada "Página Policial" que, a rigor, é um gênero que desperta interesse em boa parte de leitores.

Nas matérias 1 e 2, percebemos enfoques diferenciados. As informações, neste caso, estão seguindo essa lógica. Na matéria 1, a assassina, além do qto em si, "rouba algumas cédulas" do amante morto. Além disso, a matéria busca outros detalhes "mais pessoais" da vida no casal. A foto da mulher vem em destaque, sendo que a legenda informa: "Altair fugiu com a dinheiro do amante". A própria fotografia mostra uma mulher sorridente, acompanhada pela legenda descrita anteriormente. Informações distorcidas também no texto "há dois anos" e no final do texto "há oito anos". Qual das duas é verdadeira?

Na matéria dois, título virulento: "Lavrador assassinado a facadas". No sexto, "matou uma facada". Assim, parece que "uma facada" descrita pela mulher teve o impacto de diversas perfurações - "facadas". Levanta uma outra hipótese: "facadas" é um termo de uso sensacional. A legenda real é "uma facada".

02 - As matérias 1 e 2 têm o mesmo enfoque? Por quê?

De acordo com a explicação acima, percebe-se tratamento diferenciado das notícias. A matéria 1, o próprio espaço editorial (desculpe-me, é para ser respondido na questão 1) vem com título manchetão principal, "foto" e fotos com maior destaque. Na matéria 2, espaço reduzido e com menos detalhes nas informações.

O enfoque dito na questão 1, é a violência no cotidiano. Apenas o tratamento, seguindo a linha editorial de cada jornal é diferenciado.

03 - Você acha que existem distorções em alguma matéria? Em caso de resposta afirmativa dizer quais.

Fazendo uma leitura minuciosa de cada uma, as informações estão distorcidas. Pergunta-se: quais foram as fontes? Cada jornal, a priori, possui fontes diferentes ou não foi rigoroso na checagem das informações.

Algumas distorções:

matéria 1 - idade do fornicar - 32

matéria 2 - " " " 31

idade de Altair - 40  
" " " - aproximadamente 35

matéria 1 - nome: Altair Zibeiro da Silva

matéria 2 - " : Altair Alves Zibeiro

matéria 1 - endereço lote... quadra...

matéria 2 - rua...

04 - Você acha que as matérias 1 e 2 destinam-se a um mesmo público leitor? Por quê?

Evidentemente, os públicos alvos são diferentes. O jornal da matéria 1 é daqueles tipo "se embulhar, seu sangue", trabalha no nível do sensacional. O jornal da matéria 2, é do tipo "notícia".

pelas distorções, ~~excessos~~ algumas enumeradas anteriormente, falta rigor na obtenção das informações. Um ou outro pode ter interesse do seu público quanto essenciais. Apenas preocupar-se em satisfazer ao seu público. O primeiro, para aqueles que gostam da página policial, detalhes picarescos. O segundo, meras informações.

05 - Tendo em vista o tratamento dado hoje em dia pela imprensa à transmissão da notícia cobrando objetividade e imparcialidade, como você percebe a relação repórter-notícia? O repórter deixa transparecer a sua subjetividade?

O repórter muitas vezes, mostra-se parcial quando não deveria comportar-se assim. Assume o papel de juiz ou até de ficcionista. Em outras situações, esquece que o rigor na obtenção e apuração dos fatos é o seu dever. Contenta-se com o superficial, o oficial, o banal.

Em qualquer dessas situações, não informar ou, se assim o faz, informar mal.

# Mulher assassina o amante com faca de fazer pamonha

□ Há dois anos, ela tentou matar outro homem com golpes de martelo na cabeça

O lavrador Jocimar Donato Lopes, 32, foi assassinado com uma facada no coração pela amante Altair Ribeiro da Silva, 40. Ambos estavam embriagados. O fato aconteceu na residência do casal, em Senador Canedo, na noite de sábado. Conforme relato de testemunhas, a mulher cortava espigas de milho, e pretendia fazer algumas pamonhas, quando usou uma faca de cozinha para cometer o crime. Altair está foragida.

Segundo informações, há dois meses Altair teria salvado Jocimar na ocasião em que ele tentou suicídio no banheiro da residência. O lavrador, após uma discussão com a mulher, amarrou uma corda no pescoço e estava debatendo-se quando Altair foi alertada e correu a tempo de cortar a corda que enforcava Jocimar. A tentativa de suicídio foi comunicada aos policiais da delegacia local.

O casal residia no lote 3, da quadra 46, da Vila São Sebastião, naquele município. De acordo com vizinhos, era comum as brigas entre Jocimar e Altair. Parentes da mulher informaram que ela já teria pedido, diversas vezes, que o lavrador deixasse a casa e fosse morar em outro lugar.

**Latrocinio** — Mas, os mesmos parentes de Altair disseram que Jocimar, que trabalhava como autônomo em plantações na região e até na limpeza de terrenos vizinhos, teria recebido certa quantia em dinheiro no sábado. Depois de avisar a mulher, em casa, que estava com dinheiro no bolso, Jocimar voltou para a rua avisando que iria comprar uma garrafa de cachaça. Voltou com a garrafa e Altair tam-



Jocimar, morto com facada no coração

bém bebeu a cachaça. Mas, Jocimar ingeriu vários copos e passou a quebrar os móveis da casa. Jogou um rádiogravador contra a parede. Houve troca de insultos entre o lavrador e a companheira. Em determinado momento, Jocimar partiu para cima de Altair, na cozinha, onde a mulher limpava espigas de milho com uma faca. Jocimar recebeu um golpe certo no coração, e ainda conseguiu caminhar até o quintal, caindo sobre a laje de uma cisterna. Altair tirou algumas cédulas que estavam nos bolsos de Jocimar e deixou a residência. Antes de fugir, porém, ela avisou parentes de Jocimar que o havia esfaqueado. Uma sobrinha de Altair, cujo nome não foi divulgado pela polícia, disse tê-la visto apanhando dinheiro nos bolsos do amante quando ele caiu sobre a laje da cisterna. Mas, foram os vizinhos que chamaram a polícia



Altair fugiu com dinheiro do amante após o assassinato.

Altair, há oito anos, tentou matar um outro amante a golpes de martelo na cabeça, quando a mulher residia em Goiânia. Ela chegou a ser presa em uma delegacia da Capital, na ocasião. A polícia de Senador Canedo suspeita que parentes de Altair estejam lhe dando refúgio, mas acredita que a mulher deverá apresentar-se espontaneamente na delegacia do município, em alguns dias.

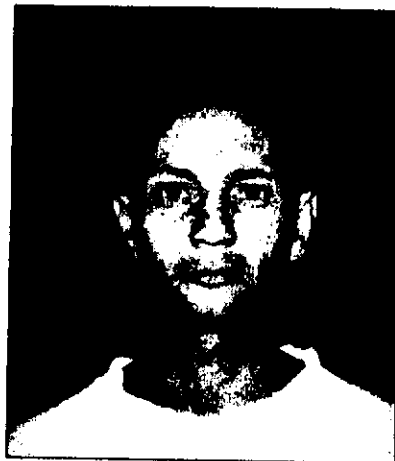
2

## Lavrador assassinado a facadas

Senador Canedo-A empregada doméstica Altair Alves Ribeiro, de aproximadamente 35 anos, matou com uma facada no peito esquerdo o companheiro Jocimar Donato Lopes, 31, com quem vivia há 8 meses. O crime aconteceu na casa onde moravam, na Rua 113, Vila São Sebastião, durante a madrugada de ontem. De acordo com a irmã da vítima, a professora Darci Francisca Lopes, 27 anos, os dois tinham brigas rotineiras como qualquer casal e nunca a família imaginou um fim trágico ao relacionamento como ocorreu.

Ela afirmou ainda que além da facada no peito esquerdo, o corpo do irmão apresentava hematomas em várias partes do corpo levando, na família, a suspeita de participação de uma outra pessoa no assassinato de Jocimar. "Ele estava todo roxo e parece que recebeu uma pancada muito forte na testa. Pelo tanto de machucados acreditamos que a Altair talvez tenha tido a ajuda de alguém", afirmou.

Reprodução



**Altair Ribeiro (E) matou Jocimar Lopes com uma facada no peito**

O corpo foi encontrado por vizinhos debruçado na cisterna da casa, que fica em frente à cozinha, logo depois que algumas pessoas viram Altair fugindo com uma faca na mão. A Polícia Militar foi acionada, registrou a ocorrência, chamou a Polícia Técnica e o Instituto Médico Legal, que estiveram no local. Joci-

mar foi sepultado ontem às 17 horas no Cemitério de Senador Canedo.

Até o início da noite de ontem a doméstica não havia sido encontrada pela polícia apesar de parentes de Jocimar terem dito que receberam um telefonema de Altair dizendo que ela estaria na casa de amigos no Jardim Guanabara, em Goiânia.

01 - Com relação ao títulos, espaço editorial, fotos e legendas, o que caracteriza e o que distingue as matérias?

É evidente que as publicações apresentam enfoques diferenciados nos enunciados, fotos, legendas etc. Se, por um lado, o fato é o massacre por sem-terras pela PM em Eldorado dos Carajás, no Pará, por outro, é notório que a maneira que cada uma trata apresenta traços distintos. O título da matéria 3 é mais amplo e dentro da concepção de ouvir as partes envolvidas, procura inserir que "há indícios de execução", ou seja, é uma possibilidade que não se tem certeza. Por outro lado, mais enfático e minimando o título "polícia negra". A matéria 4 tem título mais confidencial: "Abaque Frio", ou seja, já tem uma ~~forte~~ resolução definitiva, continuando o fato (massacre) da conjuntura e da problemática da questão agrária, ~~então~~ não abandonando o fato (massacre). Assim, faz uma retrospectiva e uma análise do massacre. Já o texto 3 se prende a dados e informações, mas sem entrar em maiores detalhes sobre isso. A foto do texto 3 é mais sensacionalista, de sequência, de impacto psicológico. Já a foto 4 procura mostrar que a sociedade não ficou apática quanto ao assunto. Além, a ocorrência descreve manifestações contrárias. A legenda das duas fotos apenas vem ratificar o que as fotos estão mostrando.

02 - As matérias 3 e 4 têm o mesmo enfoque? Por quê?

Elas apresentam diferenciação no enfoque, já que o objetivo, a postura e o segmento de leitores a quem se dirigem são diversificados.

O texto 3 assume uma posição de "imparcialidade", de procurar ouvir as partes. Além disso, um texto enxuto, direto, quase impessoal, dentro da perspectiva da objetividade. É meramente informativo.

O texto 4 já é mais incisivo, trabalhando com a perspectiva de que realmente a PM cometeu o massacre. Procura, assim, ~~desmitificar~~ desmitificar as intenções da PM, não só naquele massacre, mas também em outros, sempre com suspeitas de nomear das pessoas envolvidas.

03 - Você acha que existem distorções em alguma matéria? Em caso de resposta afirmativa dizer quais.

Sim. Se a matéria 3 levanta a hipótese, a matéria 4 ratifica a conclusão. Matéria 3 - comandante da operação da PM: major José Maria Oliveira. Matéria 4 - comandante da operação da PM: major Mano Pantoja.

04 - Você acha que as matérias 3 e 4 destinam-se a um mesmo público leitor? Por quê?

É evidente que não. A matéria 3 destina-se a um público que cotidianamente lê jornais. Não é, portanto, o que ocorre com o público da matéria 4, que já é mais segmentado. ~~o texto~~ O jornal do texto é comercial, ou seja, além de diário apresenta um público maior, que procura informações mais rápidas. Por outro lado, o público do texto 4, além da busca da informação mais detalhada e menos padronizada, quer também uma posição mais assumida e "progressista" na linha editorial.

05 - Tendo em vista o tratamento dado hoje em dia pela imprensa à transmissão da notícia cobrando objetividade e imparcialidade, como você percebe a relação repórter-notícia? O repórter deixa transparecer a sua subjetividade?

Por mais que se queira dizer o contrário, ou <sup>até</sup> mesmo procurar ser menos imparcial, o repórter assume a sua subjetividade. Ele irá refatar o fato jornalístico com a sua visão de mundo ou, ainda, segundo a visão de mundo imposta pelo órgão empregador. Conivente ou não com isso, a sua subjetividade não é eliminada. Mesmo que a visão seja a do proprietário ou empregador, a convicção do repórter demonstra a sua ~~de~~ subjetividade. Em linhas gerais, um fato não está fora do contexto. Ninguém errar, fala e pensa distante da realidade na qual vive. Por isso, a posição do repórter já está impregnada pela própria especificidade, pelo seu meio social, pela sua história de vida, pela formação moral etc.

AUTÓPSIA 'Vários deles tinham tiros pelas costas', diz cirurgião de Curionópolis

# Médico diz que há indícios de execução; polícia nega <sup>3</sup>



Corpos dos trabalhadores rurais sem terra mortos no confronto com a Polícia Militar no interior do Instituto Médico Legal de Marabá (PA)

**LUCAS FIGUEIREDO**  
**ABNOR GONDIM**  
enviados especiais  
a Eldorado de Carajás (PA)

Os corpos dos 19 sem-terras mortos anteontem em conflito com a Polícia Militar em Eldorado de Carajás, no Pará, apresentam indícios de execução.

A afirmação foi feita à pelo cirurgião Orlando de Medeiros, um dos primeiros médicos do hospital municipal de Curionópolis (Pará) a ver os corpos entregues pela PM envoltos em lona.

"Vários deles tinham tiros pelas costas e um teve a frente da testa sacada por um tiro disparado à altura da nuca", disse o médico.

O médico Vinícius Tássia disse que os 19 corpos tinham uma mé-



Massacre no campo

dia de três a quatro tiros.

O comandante da PM que participou da operação, major José Maria Oliveira, 41, negou a execução e afirmou que "houve fogo cruzado e correria". Segundo ele, "os sem-terra receberam balas de seus próprios companheiros".

A PM afirma que apreendeu 63 armas, algumas de fabricação caseira, após o confronto.

Uma menina, de idade não revelada, foi encontrada ontem morta em um riacho próximo ao local do confronto. A PM diz que a menina morreu afogada e que o caso não teria conexão com a batalha.

Os sem-terra, porém, afirmam que ela estava no local do confronto e se afogou durante a fuga.

## Mortos

O número oficial das vítimas entre os sem-terra é de 19 mortos e 45 feridos (41 sem-terra e 4 policiais). Onze feridos foram transportados

para Belém para retirada de balas, três deles em estado grave. Entre eles, Rubenita Silva, que levou três balas no corpo.

Segundo a Polícia Militar, um de seus feridos seria um sargento que está em estado grave, disse o major José Maria Oliveira.

Na terça-feira, os sem-terra interditaram a rodovia PA-150, que liga Eldorado de Carajás a Belém. Segundo o MST, havia 2.500 pessoas. A PM aponta 800 sem-terra.

Eles queriam uma negociação direta com o Incra (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) para desapropriação da Fazenda Macaxeira, que fica a 12 km de Eldorado de Carajás, onde parte do grupo estava acampada.

Na negociação, os sem-terra aceitaram retirar a barreira, dando prazo até 11h de anteontem.

Eles exigiam dez toneladas de alimentos, 50 ônibus para levá-los até Marabá e outros cinco ônibus

que seguiriam até Belém, onde tentariam falar com representantes do Incra e do governo estadual.

Às 12h, o grupo voltou a interditar a rodovia, depois de receber recado de que as exigências não seriam cumpridas. Por volta das 16h, um grupo de cerca de 160 policiais militares chegou ao local.

Pela primeira apuração da Polícia Federal, a PM foi enviada ao local sem qualquer plano prévio.

## Direitos humanos

Dois membros do Conselho de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana, Humberto Espínola e Percílio Neto, encontraram os corpos dos mortos jogados em três salas no porão do prédio do IML.

O massacre mudou a agenda de Alison Sutton, da Anistia Internacional, que chegou ao Brasil ontem. Alison cancelou todos os seus compromissos e embarcou à noite para Marabá.

# A Sangue Frio

Execução a sangue frio, seletiva, muito bem planejada. Não há outra maneira de definir o massacre dos 19 sem-terra (10 assassinados depois de dominados), ocupantes da fazenda Macaxeira, município de Rondonópolis, que obstruíram a PA 150, na altura do município de Eldorado dos Carajás, na sua caminhada rumo a Belém, para exigir do Inera a desapropriação da área. A ordem do governador Almir Gabriel, segundo o coronel Mário Pantoja (comandante da operação), foi a de "desobstruir a estrada a qualquer custo". O governador se defende dizendo que ordenou aos soldados que não usassem armas. Nesse jogo de empurra, a verdade apurada pelas duas comissões - de Direitos Humanos da Câmara e do Ministério da Justiça - é que dois grupos de soldados, 146 no total, chegaram pelos dois lados da estrada e encerraram os sem-terra. Eles tinham retirado as etiquetas adesivas com o nome de seus uniformes e não preenchido o registro obrigatório, indicando as armas que levavam. Precauções de quem vai matar e quer eliminar provas que possam incriminar.

Não sabendo que armas foram levadas a Justiça mandou recolher as que haviam no quartel para os exames de ballística, o que é óbvio, val dir em nada. Sob a proteção do famigerado Inquérito Policial Militar (IPM), onde os policiais militares serão julgados pelos seus pares, dificilmente se espera que existam punições. O coronel Pantoja, exonerado, dificilmente receberá outra punição. Embora haja duas testemunhas que contam como foram as execuções. Segundo uma delas, depois da chacina o coronel Pantoja afirmou: "Missão cumprida. Ninguém viu nada".

Uma suspeita que agora está sendo confirmada, através de uma testemunha é que não somente soldados teriam participado da execução. Ela teria sido planejada e financiada por R\$100 mil, entre os fazendeiros da região, começando pelo dono da fazenda Macaxeira, Plínio Pinheiro Neto, em acordo com o coronel Mário Pantoja, para acabar "com 10 lideranças dos sem-terra". Assim, entre os soldados, pelo menos dois pistoleiros, Carioca e Jamaica, foram reconhecidos.

Este fato agrava ainda mais a situação e evidencia o que já se sabe há muito em relação ao Pará: o governador não tem o menor controle sobre a polícia, que freqüentemente se junta aos

pistoleiros para "limpar a área". Isto é, executar e massacrar tribuladores e lideranças indígenas. Na tragédia de Eldorado ninguém pode se livrar. Do soldado e/ou pistoleiros que apertaram o gatilho, ou torturaram e executaram com golpes de facão, passando pelos fazendeiros da região, pelo comandante que chefiou a operação, o secretário de Segurança, Sette Câmara, e o governador Almir Gabriel que deram as ordens de desobstrução da estrada, o ministro da Justiça, Nelson Jobim, que conhecia a situação explosiva da região, até ao presidente Fernando Henrique Cardoso que não realizou a Reforma Agrária.

Sobram culpados pela execução - ou ação "desastrosa da polícia" como tentou minimizar Nelson Jobim - porém jamais os sem-terra como alguns artigos nos jornais tentam provar. A palavra "massacre" - usada entre aspas - já começa aparecer, a velha tática da oligarquia rural para transformar vítima em réu.

## Massacres sem fim

A vida humana no sul do Pará, é coisa barata, sem importância, descartável. Assim pelo menos pensam fazendeiros que controlam os pistoleiros e têm influência econômica e política para transformar policiais militares e civis em meros jagunços, fazendo para eles o tra-

balho sujo de "limpar a área". Nos 33 chacinos ocorridos no país, documentados pela Comissão Pastoral da Terra desde os últimos 17 anos, 12 ocorreram no Pará. O total de mortos em todas as chacinas foi de 194 pessoas, sendo 87 amontoados naquele Estado.

Grande parte delas foram cometidas por policiais militares, algumas por pistoleiros e outras - como a de São João do Araguaia, em agosto do ano passado, quando foram mortos quatro sem-terra - numa combinação de jagunços a serviço da fazenda Extrativa do Brasil S/A e policiais civis. Na fazenda Escalada do Norte, município de Xinguara, em julho do ano passado, o sargento da PM, Ferreira, policiais e 14 pistoleiros, torturaram e mantiveram em cativeiro privado quatro posseiros. Geraldo José Ribeiro, encarregado de "limpar a área" de posseiros contratou os serviços do sargento Ferreira e dos policiais pagando R\$15 mil e 18 cabeças de gado. Ainda em julho, nas fazendas Manah, Santana do Araguaia/Santa Maria das Barreiras, o "gato" Francisco Andrade Chagas (Chicó), em companhia do delegado de polícia Alexandre, policiais civis e pistoleiros, invadiram a área ocupada por posseiros e prenderam sete deles. Anteriormente, em Leveiro, na fazenda Esmeralda, município de Tucuiá, policiais militares e um pistoleiro, a mando do fazendeiro

Valdinei Pulhães, executaram os posseiros Antônio Alves Freitas e Edilson.

Na região de Rio Maria, não repetidas as denúncias feitas por Frei Henri des Roziers, sobre pistoleiros que são presos e fogem com uma facilidade impressionante, ou sequer são presos. Questionado sobre isso e sobre as denúncias de assassinatos praticados por policiais militares e civis, o secretário de Segurança do Pará, Sette Câmara, respondeu a Frei Henri: "Não temos controle sobre a polícia".

## Sensação de impotência

Quando se fala em massacre não se pode esquecer o de Corumbiara (RO), ocorrido no ano passado. Foram mortos, oficialmente, 10 sem-terra, dezenas ficaram feridos, porém o mais grave é que ao encerrar o inquérito policial que investiga o caso, o delegado Raimundo Mendes de Souza Filho, de Vilhena, disse que o faz com uma sensação de impotência. Depois de ter ouvido depoimentos de 197 PMs e 203 sem-terra, ele encerra o trabalho concluindo apenas que um grupo de 10 líderes dos sem-terra são culpados de desobediência à autoridade e resistência à prisão.



Manifestação contra massacre sem terra. Eldorado dos Carajás (PA)