

Reprodução ou Transcedência? O discurso jornalístico sobre a Primavera Árabe através do Projeto Construindo a História da Atualidade¹

Camila Gallindo CORNÉLIO²

Juliano DOMINGUES³

Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE

RESUMO

O objeto de investigação desta pesquisa é o Projeto Construindo a História da Atualidade (PCHA), realizado por alunos dos oitavos anos do Colégio de Aplicação de Pernambuco (Cap). A partir da Análise de Conteúdo (AC), aplicada na reflexão dos trabalhos referentes à “Primavera Árabe”, objetivou-se discutir se o discurso jornalístico é reproduzido ou transcendido nos comentários emitidos pelos estudantes em tais trabalhos. Nesse sentido, as teorias sobre educomunicação e *agenda-setting* foram empregadas nas discussões realizadas, na pretensão de indicar as correlações existentes entre a atividade do PCHA, os efeitos da hipótese do agendamento e o papel da escola no processo de compreensão da realidade.

Palavras-chaves: Agendamento; Comunicação; Educação; Educomunicação; Projeto Construindo a História da Atualidade.

Este artigo expõe os resultados do trabalho monográfico apresentado como requisito final à obtenção do título de bacharel em Jornalismo, pela Universidade Católica de Pernambuco (Unicap), em 2013. O objeto da pesquisa desenvolvida fora o Projeto Construindo a História da Atualidade (PCHA)⁴, através do qual os alunos dos oitavos anos do Colégio de Aplicação (Cap), vinculado à Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), trabalhavam com notícias veiculadas pelos meios de comunicação. Eles selecionavam, no início do ano letivo, um tema de seu interesse, devendo catalogar e analisar em torno de 30 reportagens atuais sobre o assunto escolhido. Nessa direção, o problema de investigação da pesquisa tratou do discurso jornalístico, posto que se pretendesse verificar, na análise dos comentários realizados pelos estudantes, se tal discurso era reproduzido ou transcendido⁵. A base teórica utilizada partiu do campo da Educomunicação e da Teoria do Agendamento, já o método para o tratamento dos dados foi a Análise de Conteúdo (AC).

¹ Trabalho apresentado no DT 6 – Interfaces Comunicacionais do XVIII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste realizado de 7 a 9 de julho de 2016.

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, email: camilagallindo@gmail.com.

³ Orientador do trabalho. Professor do Curso de Jornalismo da Unicap, email: domingues.juliano@gmail.com.

⁴ O trabalho deixou de ser realizado na escola no final de 2014, quando a professora por ele responsável se aposentou.

⁵ O termo “transcendido” foi empregado na ausência de outro mais específico e menos abstrato, que significasse um “ir mais além”.

Idealizado pela professora de História Maria Idalina Pire com a pretensão de fazer os estudantes se perceberem enquanto construtores do conhecimento histórico, o PCHA era desenvolvido ao logo do ano letivo, exigindo dos alunos que, no final, apresentassem uma pasta com a coleta e análises realizadas de 30 notícias. Todas as pastas eram organizadas de acordo com o ano e o tema na sala do Projeto, localizada no Colégio de Aplicação, e que contava, na época, com 569 trabalhos feitos entre os anos de 1993 e 2012.

Desse total de 596, chegou-se ao número de cinco a serem analisados por esta pesquisa através dos comentários dos estudantes. O primeiro recorte, quanto à definição do universo de análise, foi temporal. Assim, foram selecionados antecipadamente os trabalhos relativos aos anos de 2011 e 2012, pois ofereceriam um material atualizado e mais abrangente para a pesquisa. Configurou-se, então, um universo correspondente aos trabalhos de quatro oitavos anos: 8^a A e B de 2011 e 8^o A e B de 2012. Previamente excetuaram-se os do 8^oA de 2012, pois foram ministradas aulas nesta turma⁶, colocando-a num horizonte próximo para o desenvolvimento da pesquisa.

O critério, a partir daí, seria alusivo a quais temas foram mais trabalhados. Chegou-se a um recorte preliminar de oito trabalhos que falavam sobre a “Primavera Árabe”⁷. Desse total, três foram eliminados. O primeiro especificava os acontecimentos na Líbia, focando em Kadafi⁸; o segundo, ao contrário, era abrangente, falando sobre o Oriente Médio de forma geral; e o terceiro estava incompleto. Dessa forma, obteve-se um conjunto de cinco trabalhos e 184 comentários. No entanto, dado o caráter exploratório da investigação e o tempo para sua execução, optou-se por trabalhar com 10% do material de cada um desses trabalhos em vistas de fazer uma análise qualitativa dos dados. A delimitação final englobou 19 comentários dos alunos relativos ao tema “Primavera Árabe”. A análise realizada teve embasamento nos aportes teóricos da Educomunicação e do *agenda-setting*.

Inicialmente, partiu-se da hipótese de que o Projeto colocaria em diálogo os campos da comunicação e educação, cujo encontro evidencia a produção social de sentidos, a interação, mediação e relação entre sujeitos, sua formação e a das subjetividades. A complexidade da problemática envolvendo ambos os campos dá lugar à Educomunicação,

⁶ No semestre letivo referente ao período de 2012.2 da Universidade Federal de Pernambuco, foram regidas aulas para o 8^aA do Colégio de Aplicação como requisito final para a conclusão da disciplina Prática de Ensino de História II, por sua vez, condição para a formação em Licenciatura em História na UFPE.

⁷ A “Primavera Árabe” se refere a insurgências contra os chamados ditadores que estavam no poder há anos, denominando os acontecimentos que convulsionaram em maior ou menor escala, desde o final de 2010, os seguintes países: Tunísia, Egito, Líbia, Síria, Argélia, Bahrein, Djibuti, Iraque, Jordânia, Omã, Iêmen, Kuwait, Líbano, Mauritânia, Marrocos, Arábia Saudita, Sudão e Saara Ocidental.

⁸ Ditador líbio.

que trans e interdisciplinarmente, situa-se para além das barreiras paradigmáticas tradicionais de cada uma das disciplinas. Segundo as pesquisas do Núcleo de Comunicação e Educação da ECA/USP⁹, são sete as áreas de intervenção que a definem: (1) da *educação para a comunicação*; (2) da *mediação tecnológica na educação*; (3) da *reflexão epistemológica*; (4) da *gestão comunicacional*; (5) da *expressão comunicativa*; (6) da *pedagogia da comunicação*; e (7) da *produção midiática para a educação*.

A discussão do Projeto Construindo a História da Atualidade parece se inserir na área da *educação para a comunicação*, que por isso foi mais aprofundada através da proposta de Nidelcoff (1987) alusiva ao trabalho com reportagens. Ela organiza-o através de quatro aspectos: (A) incentivar atitudes nas crianças, tais quais “interesse pelos acontecimentos e realidades de nosso tempo, tomada de consciência da responsabilidade que tem cada pessoa na construção do mundo [...], atividade crítica e reflexiva: diante da informação, [...], diante dos próprios fatos” (p. 32); (B) aquisição de capacidades como a de informa-se, procurar informações e relacioná-las entre si; (C) alcançar compreensões a cerca do momento histórico, os problemas do mundo, a inter-relação entre eles; e (D) a vivência da escola como espaço de diálogo e pensamento com o outro. A autora também reflete sobre as dificuldades para a realização dessa atividade, as quais podem surgir das próprias crianças, da atitude do professor, da informação e da reação do meio.

Em relação às crianças, a faixa etária seria um ponto evidente, pois certos assuntos são complexos para os menores, ficando à margem de sua curiosidade. Alguns deles, inclusive, podem ser deformados caso tente-se simplificá-los. O caminho parece ser “encontrar a forma de estimular o interesse das crianças e de selecionar temas que cada grupo pode encarar de acordo com sua maturidade” (*ibidem*, p. 33). Acredita-se que na medida em que se trabalha com reportagens no dia-a-dia escolar, os estudantes começam naturalmente a apresentar temas para debate, fazendo perguntas por conta própria. No tocante a essa discussão, Nidelcoff (1987) reflete sobre a socialização política das crianças feita por Roisg e Billon-Grand (1968)¹⁰, os quais consideram que o desinteresse é fruto da ausência de conhecimento e a despolitização da ausência de informação. A autora se pergunta, então, quais as implicações desse desinteresse.

[...] até que ponto o pressuposto desinteresse das crianças e também dos adolescentes pelo que ocorre no mundo é um desinteresse que nasce das limitações que os mesmos têm naturalmente, devido à idade, e até que ponto é um desinteresse

⁹ A ECA/USP é a Escola de Artes e Comunicação da Universidade de São Paulo.

¹⁰ Cf. ROISG, Chales.; BILLION-GRAND Françoise. **La socialization politique des enfants**. Paris: Armand Colin, 1968.

‘cultural’, seja porque nossa sociedade os marginaliza do diálogo e da informação adequadamente oferecida à idade deles, seja porque, nem nos adultos, as crianças e adolescentes encontram o exemplo de uma atitude vivamente interessada pelo que acontece no mundo [...] (NIDELCOFF, 1987, p. 34).

Quanto aos professores, os limites advindos têm a ver com atitudes apáticas, descompromissadas e desinteressadas com a atividade realizada ou com os acontecimentos do mundo, o que culmina em um posicionamento acrítico por parte do próprio professor. Gera-se, assim, um paradoxo, pois como influenciar ou estimular os alunos a atitudes que ele mesmo não possui? Entram nessa discussão as dificuldades práticas do trabalho docente, como a falta de reconhecimento social da profissão, o plano de cargos e carreiras e a remuneração deficitária (GATTI *et. al.*, 2011). Tais limites podem acabar por manifestar-se concretamente em sala de aula, atrapalhando a realização de atividades que exigem mais dos sujeitos envolvidos.

Atitudes doutrinárias também prejudicam o trabalho, pois pretendem adestrar ao invés de discutir as ideias dos estudantes. A *discussão* se relaciona com o *dizer a palavra*. Freinet (1974), a respeito da produção do jornal escolar, fala sobre a importância da livre expressão dos alunos em relação a suas percepções e compreensão de mundo. Nesse sentido, questiona sobre as dificuldades encontradas por eles para exprimir-se.

Os primeiros textos apresentados às crianças são naturalmente de adultos [...]. Quando chegar altura de abordar a redação, o que não será de modo algum para exprimir os seus próprios pensamentos [...] a criança vai repetir e copiar as frases impressas nos livros ou que foram ditadas pelo mestre. [...] convence-se lentamente que o seu próprio pensamento – como, aliás, seus actos – são e deverão ficar insignificantes e que só terá valor o pensamento majestoso amplificado pelos livros e jornais. Está, portanto, pronta a receber as novas ditaduras (p. 111).

O que Freinet (1974) entende por ditadura associa-se com o que Freire (1977) apreende por invasão cultural. Esse acredita que tal invasão efetiva-se quando o invasor atuante diminui o ser invadido, o qual pensa atuar, a simples objeto de sua ação invasora. “[...] Este diz a palavra; os segundos, proibidos de dizer a sua, escutam a palavra do primeiro” (p. 41). É uma relação autoritária, arbitrária, de manipulação, antidialógica. O que está por trás do que ambos os autores refletem é a sacralização do texto, oral ou escrito, produzido pelos adultos-professores, ou, no caso em debate, pelos meios de comunicação de massa. A sacralização aponta para outra dificuldade colocada por Nidelcoff (1987): o manejo e a natureza da informação.

Os obstáculos de natureza informacional são: inadequação, insuficiência e tendenciosidade. Aquele se relaciona com a questão da faixa etária discutida acima, sendo intensificada pela falta de hábito de leitura e análise da leitura; a insuficiência diz respeito à realidade fragmentada, ou seja, ausência de visão de conjunto, do processo de mudança e de que os acontecimentos têm múltiplas e diversas causas e consequências; já a tendenciosidade se atrela à parcialidade da informação, sendo a dificuldade mais capciosa. Nesse sentido, pensa-se a atividade com reportagens como caminho para “[...] a crítica entendida como um momento de uma construção de uma *práxis*, longe de um exercício intelectual fechado” (NAPOLITANO *et. al.*, 1987, p. 177). Tal *práxis* contribuiria, assim, para “[...] ajudar as crianças a tomar consciência da parcialidade da informação e ensiná-las a descobrir tal parcialidade quando esta se manifesta [...]” (NIDELCOFF, 1987, p. 36), tendo em vista a manipulação exercida pela mídia, que atrelada aos poderes políticos locais pode metamorfosear e fragmentar a realidade.

O discurso sagrado dos grandes meios de comunicação de massa resiste soberano na consciência do cidadão moderno, sendo desconsiderados os mecanismos de produção, veiculação e suas implicações políticas, econômicas e culturais. A opacidade da mensagem, contraditoriamente, intensifica a potência do discurso enquanto “verdade absoluta” (NAPOLITANO *et. al.*, 1987). Por conseguinte, o trabalho com reportagens contém em si força para despertar nos estudantes o espírito questionador daqueles que perguntam “quem sabe?” (FREINET, 1974). Estes, apoderados do senso crítico, olham as páginas dos livros didáticos, dos jornais, a fala das ditas “autoridades” e reconhecem “[...] que os pensamentos mais importantes podem e devem ser passados pelo crivo da sua experiência, que o conhecimento se conquista e a ciência se faz” (p. 112).

Finalmente, as dificuldades advindas do meio existem quando há reações hostis de algumas pessoas em relação à execução e existência do trabalho com reportagens. A crítica pode voltar-se para a escola ou sala de aula, nesse último caso seria uma reação desfavorável ao trabalho do professor. Os argumentos são de que é um trabalho cruel, pois a realidade é muito difícil de ser enfrentada, e desnecessário, haja vista que se perde tempo, o qual poderia ser gasto em atividades mais úteis.

Em conclusão, as reflexões sobre a atividade com notícias revelam-se mais abrangentes. Não se trata apenas de utilizar as reportagens para decodificação do que de malicioso há nos discurso dos meios de comunicação ou como instrumentos para transformar as aulas menos monótonas e enfadonhas, uma forma “[...] de ilustrar o que se

diz, de tornar menos aborrecida a lição, de amenizar algumas jornadas de trabalho, presas da inércia mais insuportável” (MARTÍN-BARBERO, 2011, p. 128). Nessa direção, o exercício possui papel emblemático enquanto ferramenta de ensino que visa à formação de indivíduos capazes de autodeterminação, aptos a respeitarem, conviverem e indagarem as verdades impostas. Faz parte de uma escola que assume as mensagens dos meios e os próprios meios enquanto componentes estratégicos da cultura e do processo educativo.

Voltando aos aportes teóricos utilizados, a análise dos comentários também se embasou no *agenda-setting*, cujos estudos se inserem no contexto das reflexões relativas aos efeitos de realidade exercidos pelos meios de comunicação em longo prazo, o que tem a ver com o poder que estes operam sobre a opinião pública (WOLF, 2003). A importância em examinar tal hipótese de estudo advém da própria estrutura do objeto de análise. O Projeto Construindo a História na Atualidade ao propor que os estudantes selecionem o assunto sobre o qual irão pesquisar, orientando-os a realizarem comentários sobre o tema escolhido, estimula que eles exponham e elaborem opiniões. Sendo o problema de investigação referente à reprodução ou transcendência do discurso da mídia pelos alunos através de seus trabalhos, emergem duas questões alusivas à Teoria do Agendamento: (1) sobre quais temáticas foram eleitas para a realização do Projeto; e (2) quais opiniões os discentes emitem sobre os conteúdos veiculados nas reportagens selecionadas por eles. Em última análise, a inclusão do *agenda-setting* como marco teórico dessa pesquisa corresponde à indagação a respeito de se os alunos estão sendo agendados no tocante a assunto que escolhem e a opinião que enunciam.

A suposição clássica do agendamento apreende-o como “[...] um tipo de efeito social da mídia. É a hipótese segundo a qual a mídia, pela seleção, disposição e incidência de suas notícias, vem determinar os temas sobre os quais o público falará e discutirá” (BARROS FILHO, 2001, p.169 *apud* BRUM, 2003, n.p.)¹¹. No entanto, essa noção inicial focada no “sobre o que pensar” expande suas fronteiras.

O agendamento é consideravelmente mais que a clássica asserção que as notícias nos dizem sobre o que pensar. As notícias também nos dizem como pensar nisso. Tanto a seleção de objetos que despertam a atenção como a seleção de enquadramentos para pensar esses objetos são poderosos papéis do agendamento (MCCOMBS & SHAW, 1993, p. 62 *apud* TRAQUINA, 2001, p. 33).

¹¹ Disponível em: <<http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n35/jbrum.html#Jb>>. Acessado em: 20/11/2013.

A inversão ou ampliação da caracterização sobre o *agenda-setting* através do *como pensar* não exclui a proposta anterior do *o que pensar*. Esta tem a ver com a primeira questão acima postulada para investigar a relação das reportagens com os estudantes – as temáticas eleitas; e aquela com a segunda – as opiniões enunciadas. O alargamento do campo de alcance do *agenda-setting*, assim, não exclui a caracterização anterior, o que faz é complexificar a hipótese e reposicionar a questão do poder dos meios de comunicação. Nesse sentido, pretendeu-se, aqui, fazer uma recapitulação acerca o conceito de agendamento.

A ampliação da significação do *agenda-setting* tem a ver com a consideração de outras variáveis para além daquela que embasa sua formulação inicial, a qual parte do pressuposto de que “as pessoas tem tendência para incluir ou excluir dos seus próprios conhecimentos aquilo que os *mass media* incluem ou excluem do seu próprio conteúdo” (SHAW, 1979, p. 96 *apud* WOLF, 2003, p. 144). O alargamento da hipótese aprofunda a dinâmica interna do processo, considerando que diferentes meios possuem diferentes poderes de agendamento, o qual muda de acordo com o tema tratado e como o é – variável da tematização, com o conhecimento e predisposições dos receptores – variável da centralidade – e consoante com o tipo de público. Tornando mais intrincadas a discussão, estão as considerações sobre que categorias de informações são difundidas entre as agendas (agenda pública, política e da midiática) de acordo com níveis de conhecimentos. Nesse sentido, “da exposição sumária de dados e resultados, parece bastante evidente que a hipótese de agenda-setting é, na realidade, mais complexa do que a sua formulação inicial deixava prever” (WOLF, 2003, p. 156).

A problemática levantada pelo fato dos meios de comunicação serem dotados de poderes diferente integra a questão de que “[...] as modalidades de mediação simbólica dos *mass media* podem ser melhor compreendidas, se a análise se estender às pressões e condições produtivas-profissionais que vinculam a feitura dos textos difundidos [...]” (*idem*, p. 148-149). Nesse sentido, pesquisas apontam para a capacidade de agendamento das informações impressas e as veiculadas pela televisão. Aquelas possuiriam maior eficiência do que estas, cujas informações transmitidas são fragmentadas, breves e heterogêneas, apresentando, portanto, pouca capacidade de focar no significado e importância do tema abordado, mas oferecendo mesmo assim representações genéricas e globais. O contrário acontece com as notícias impressas, as quais apresentam “[...] aos leitores uma indicação de importância *sólida, constante, visível* [...]” (MCCLURE & PATTERSON, 1976, p. 26 *apud*

WOLF, 2003, p. 148). A emergência das novas tecnológicas da internet é posterior a essas pesquisas, assinalando para uma fragmentação informativa, à semelhança de como ocorre na televisão, através do hipertexto. A discussão torna-se ainda mais emaranhada.

[...] a mídia tradicional não tem espaço para propor o agendamento de todos os temas que podem atrair aos usuários, optando pelas notícias hits, que interessam a uma grande parcela da população. Ao contrário, a Web tem a possibilidade de trabalhar com infinitos temas segmentados, já que não está limitada a um tempo/espaço específico, no que tange a divulgação de conteúdos (SANDINI, 2010, p.10)¹²

Percebe-se, então, que o agendamento se manifesta de forma desigual nos meios de comunicação, variando ainda de acordo com a temática e sua abordagem. Aquela diz respeito à natureza do assunto, diferenciando entre as questões *obstrusive* e *unobstrusive*, que apontam para a distinção de efeito de *agenda-setting* nas pessoas de acordo com a centralidade do assunto; e esta “[...] exprime a transformação e o desenvolvimento de um certo número de acontecimentos e factos distintos, num único âmbito de relevância, que é precisamente tematizado” (WOLF, 2003, p. 163).

As notícias consideradas *obstrusive* referem-se a “[...] assuntos conspícuos para os quais as pessoas podem mobilizar a sua experiência direta [...]” (TRAQUINA, 2001, p. 38); as *unobstrusive*, ao contrário, são os assuntos distantes dos indivíduos. Estudos indicam que o efeito de agendamento é mais intenso quando relativo a esse último tipo de notícia¹³. A variável da centralidade emerge nesse horizonte, sendo correlativa às predisposições e experiências dos sujeitos, fato relacionado com a necessidade de uma orientação sobre as notícias de acordo com graus de interesse e níveis de incerteza (TRAQUINA, 2001).

A experiência directa, imediata e pessoal de um problema, torna-o suficientemente evidente e significativo para fazer com que a influência cognitiva dos *mass media* se esbata. A variável da <<centralidade>> deve, portanto, ser considerada como um dos factores de intervenção do *agenda-setting* (WOLF, 2003, p. 155).

A tematização é outro fator de intervenção da hipótese do agendamento, sendo um procedimento informativo, através do qual certos acontecimentos são salientados no cotidiano das pessoas enquanto outros permanecem não-tematizados. Trata-se, aqui, da existência de grandes temas, em oposição aos “simples” e/ou “banais” acontecimentos, tendo a ver com os critérios de noticiabilidade da mídia e, portanto, com o processo de

¹² Disponível em: < http://www.abrapcorp.org.br/anais2010/GT3/GT3_Sandini.pdf>. Acessado em: 23/11/2013.

¹³ Cf. Zucker (1978), Weaver, Graber, McCombs e Eyal (1981), Leff, Protesse e Brooks (1986), Lang e Lang (1981).

produção, que dá significação e relevo para um fato, excluindo outros. No entanto, nem todos os temas são tematizáveis, “[...] são-no apenas aquelas que revelam uma importância político-social. Por isso os *mass media* tematizam dentro de limites que esses temas e acontecimentos não definem, num território que não delimitam, que apenas reconhecem e alqueveiam” (*ibidem*, p. 164). A tematização, assim, vincula-se à natureza da questão, apresentando-se como uma possibilidade limitada de agendamento, pois se efetiva somente com assuntos que possuem uma “relevância institucional própria”.

O tipo de público configura-se como outra interferência relevada no processo de *agenda-setting*. Quando não se considera uma audiência monolítica e genérica, entra em jogo a questão da heterogeneidade. Tal ponto sinaliza para a discussão acima iniciada com Sandini (2012) sobre o papel da internet na teoria, “[...] os temas que partem da Web nem sempre têm a possibilidade de agendar discussões na mídia de massa, mas, frequentemente, encontram nichos de interesse, que proporcionam certa audiência e disseminam a informação ali postada” (p. 8). Parece, assim, que o agendamento de temas através de *sites*, *blogs*, comunidades *online*, etc. age de forma focada ao atingir um público especializado. Ele atua de acordo com as pessoas, considerando quem são e quais seus interesses.

Ainda na direção de refletir sobre a complexidade do agendamento, entra na exposição a categorização das informações veiculadas pelas agendas pública, política e midiática em relação a níveis de conhecimento. “Portanto, já não basta observar se existe aquisição de informações e sobre que temas; é necessário também analisar os tipos de informações difundidas e <<passadas>> de uma agenda para outra” (WOLF, 2003, p. 156).

Berton e Frazier (1976)¹⁴ trabalham com a ideia de “conhecimentos assimilados”, na pesquisa que desenvolveram sobre temas econômicos. Eles diferenciam três níveis de conhecimentos, através dos quais o público apreende certas noções na sequência das mais superficiais as mais específicas: (A) o primeiro diz respeito ao título/nome da área temática; (B) o segundo trata de conhecimentos mais articulados (causas, consequências, soluções de uma questão); e (C) entram, aqui, o encadeamento dos conhecimentos advindos do nível anterior, “[...] tais como os argumentos favoráveis ou contrários às soluções apresentadas, os grupos que apoiam as diferentes estratégias [...]” (WOLF, 2003, p. 156).

Assim, parece o conceito de agendamento alimentar “[...] uma multiplicidade de linhas investigativas, que se estendem em direções cada vez mais distantes da premissa

¹⁴ Cf. BERTON, M; FRAZIER, P. The Agenda-Setting Function of the Mass Media at Three Levels of Information Holding. In **Communication Research**, 1976, vol. 3, nº 3, p. 261-274.

inicial” (TRAQUINA, 2001, p. 43). No entanto, após a discussão das possibilidades assumidas pela hipótese do *agenda-setting*, concorda-se com McCombs (1992 *apud* TRAQUINA, 2001, p. 43)¹⁵ que “[...] a conclusão a tirar é clara: os atributos enfatizados pelo campo jornalístico podem influenciar diretamente a direção da opinião pública”, sendo estas responsabilidades éticas do jornalismo.

Tanto a seleção das ocorrências e/ou das questões que constituirão a agenda, como a seleção dos enquadramentos para interpretar essas ocorrências e/ou questões de poderes importantes que o conceito de agendamento agora identifica depois de mais de vinte anos de vida intelectual (TRAQUINA, 2001, p. 43).

Portanto, a escolha, análise e conclusões dos estudantes sobre as temáticas a serem trabalhadas no Projeto Construindo a História da Atualidade (PCHA), objeto dessa pesquisa, inserem-se numa intrincada rede de poder, cuja lógica se relaciona com o processo de produção das notícias, estruturador daquelas que são relevantes. Emerge daí a necessidade em refletir sobre as implicações da Teoria do Agendamento, para não se correr o risco de analisar o PCHA e, especificamente, os trabalhos dos alunos, desconsiderando a hipótese de que existem laços fundamentais entre a atividade e aspectos do campo jornalísticos influenciadores do modo pelo qual a concepção de ensino-aprendizagem que embasa o Projeto concretiza-se nos trabalhos elaborados. Nesse sentido, o universo em questão engloba as dinâmicas educacionais, materializadas nas interações em sala de aula, e aquelas componentes do jornalismo.

A pesquisa foi desenvolvida utilizando a Análise de Conteúdo (AC), enquanto método de investigação embasado nos aportes teóricos da educomunicação e do *agenda-setting* sobre a reprodução ou transcendência do discurso jornalístico pelos alunos dos oitavos anos do Colégio de Aplicação (Cap) em seus trabalhos do Projeto Construindo a História da Atualidade referentes à “Primavera Árabe”.

Bauer (2002, p. 191) define a AC como “[...] uma técnica para produzir inferências de um texto focal para seu contexto social de maneira objetivada”, a qual funciona, segundo Bardin (2002, p. 25), “[...] *por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes. Por lo tanto, se trataría de un tratamiento de la información contenida em los mensajes*”. Tal tratamento pode utilizar-se das unidades de codificação ou de registro, referentes às palavras e frases – itens de sentido; e unidades de contexto,

¹⁵ Cf. MCCOMBS, M. Explorers and Surveyors: Expanding Strategies for Agenda-Setting Research. In **Journalism Quarterly**, 1992, vol. 69.

superiores àquelas, cujo intento é a significação dos itens e o entendimento do texto em sua totalidade. Esse tipo de análise pode ser denominado de categorial, considerada a mais antiga técnica aplicada à AC, funcionando “[...] *por operaciones de decomposición del texto em unidades, seguidas de clasificación de estas unidades en categorías, según agrupaciones analógicas*” (*ibidem*, p. 119). Nessa pesquisa, a análise categorial foi empregada através da aplicação das unidades de contexto para a reflexão sobre os comentários dos estudantes.

A técnica segue um método organizado através de três fases propostas por Bardin (2002): (1) a pré-análise, considerada como fase organizacional; (2) exploração do material via o estabelecimento das unidades de contexto; e (3) o tratamento dos resultados e interpretações. No âmbito da pré-análise encontram-se a definição do objeto de pesquisa, nesse caso, 19 comentários contidos nos trabalhos sobre a “Primavera Árabe”; o levantamento de hipóteses e objetivos, aqui, concernentes à reprodução ou transcendência do discurso pelos alunos; e a sugestão de indicadores que fundamentem a interpretação, sendo relativos aos comentários.

A exploração do material, na qual este é preparado para a análise propriamente dita, foi realizada através de unidades de amostragem de contexto, estabelecidas tendo por fundamento os princípios de reprodução ou transcendência em relação ao conteúdo da reportagem. A unidade de contexto “*sierva de unidad de comprensión para codificar la unidad de registro. Corresponde al segmento del mensaje cuyo tamaño (superior a la unidad de registro) es óptimo para captar lá significación exacta de la unidad de registro*” (*ibidem*, p. 81). Assim localizam-se a frase em relação à palavra e o parágrafo ao tema. Dado o tamanho da maioria dos comentários, estes podem ser percebidos, em último caso, como a própria unidade de contexto.

A fase final de Bardin (2002), do tratamento e interpretação dos resultados, é onde se faz a categorização, “[...] que consiste na classificação dos elementos segundo suas semelhanças e por diferenciação, com posterior reagrupamento, em função de características comuns” (CAREGNATO, 2006, p. 683). Pretendeu-se realizar tal categorização tendo por base os princípios da reprodução ou transcendência utilizados para o estabelecimento das unidades de contexto. A interpretação focalizou o elemento receptor. Especificamente, colocou em questão a recepção que os estudantes fazem da mensagem. Na verdade, a mensagem, os meios e o emissor, outros três possíveis polos analíticos além do

receptor, quando utilizados na interpretação, o foram à luz da assimilação simbólica dos receptores.

Sobre as categorias estabelecidas para a interpretação dos dados, a transcendência, vinculada à proposição “vai mais além”, configurar-se-ia como um indicativo de que o aluno, através da atividade, constrói percepções críticas acerca dos acontecimentos expostos pela reportagem, “indo mais além”; já a reprodução seria aplicada para quando houvesse no comentário um resumo da matéria correlata, sinalizando a reprodução do “fato ocorrido” no espaço, teoricamente, destinado à sua avaliação. Mesmo nesse caso, compreende-se que ocorre a emissão de opinião, a diferença reside na natureza da construção. Quando há a reprodução do conteúdo, não existe uma análise. Assim, considera-se que em ambos os casos é possível falar em enunciação de opinião, mas somente no último ela se configura como crítica, analítica, avaliativa.

A dificuldade encontrada é que a separação didática entre opiniões que reproduzem ou transcendem, na prática, funciona como reproduzem e/ou transcendem. As categorias aprioristicamente estabelecidas mesclam-se nos comentários. Ora frases e/ou sentenças indicam um lado, ora outro. Apesar da desambiguidade sugerida pelas expressões, pois ou se reproduz os fatos, ou transcende-os, concretamente eles se interpõem. Afirmar o contrário seria uma redução ao absurdo.

Nesse sentido, foram identificados no mesmo comentário momentos de reprodução e transcendência. Não obstante, inferiu-se a prevalência desta última categoria. Concretamente, observou-se que ela se fundamenta através da aplicação de juízos de valor e/ou embasada na articulação com outras informações. Esta é alusiva à mobilização de fatos concretos internos e/ou externos à reportagem. Aqueles tem a ver com a utilização dos pares de conceito ditadura/democracia, violência/paz, vilão/mocinho, bom/ruim, desonestidade/honestidade, errado/certo, opressão/liberdade. A emergência desses conceitos se associa a uma percepção dual-maniqueísta da realidade. Em sua maioria, as reflexões desenvolvidas seguem esse caminho: “uma intervenção militar pode piorar a situação”, “o lado bom disso é que muitas pessoas poderão se livrar”, “ele já tem a fama de ditador e assassino”, “achei certo os protestos feitos pela população”, “precisavam lutar pela sua liberdade”, “esta é uma das faces da verdadeira democracia”.

Em última consequência, poder-se-ia dizer que a percepção dicotômica da realidade é uma construção realizada pela própria mídia, como indica a terminologia empregada para a designação dos conflitos ocorrentes no Oriente Médio e norte da África: “Primavera

Árabe”. Tal interpretação teria a ver com o processo de ocidentalização da informação. Como se infere através dos comentários, são os valores das democracias ocidentais os alicerces para a construção das opiniões. Nesse horizonte, poderia ser possível aplicar a hipótese do *agenda-setting*. Os estudantes reproduziriam em escala macro, ideologicamente, os valores perpetrados pelos meios de comunicação. Ainda seria uma pista de agendamento o fato da maioria dos trabalhos entre 2011 e 2012 terem sido sobre “Primavera Árabe”. Principalmente no primeiro período, houve uma enxurrada de reportagens veiculadas sobre a questão, enquadrando-se estas nos critérios de tematização das informações.

Outro fator indicativo é o da centralidade. Os assuntos não integram o cotidiano do estudante, localizando-se fora de suas experiências. Daí emergiria a necessidade de orientação sobre essas notícias. A ideia de “conhecimentos assimilados” (BERTON & FRAZIER, 1976 *apud* WOLF, 2003) complexifica a discussão acerca dos comentários ao indicar níveis através dos quais os conhecimentos são apreendidos. Parece que os estudantes se movimentam por entre as camadas, da mais superficial às mais profundas. Contudo, a análise dos dados parece localizar-se no segundo nível, pois há a articulação entre os fatos – através da percepção dual-maniqueísta, mas não necessariamente o questionamento de tais articulações.

Não obstante as respostas oferecidas pelo *agenda-setting*, deve-se considerar o caráter exploratório da pesquisa. As reflexões advindas da teoria podem até explicar satisfatoriamente o Projeto Construindo a História da Atualidade (PCHA) pelas discussões quanto ao sentido global dos comentários através de sua estruturação. No entanto, em função da redução do universo de análise, configurar-se-ia como precipitada uma conclusão enfática de que os alunos são agendados. Em que pese a faixa-etária dos mesmos, seria possível afirmar que meninos e meninas de 12/13 anos são alvo dos efeitos de *agenda-setting*? A questão permanece em aberto e as interpretações aqui realizadas indicam apenas possibilidades de caminho a percorrer. Até porque, independente da natureza das opiniões expostas, não há como julgar se essas são frutos do que o aluno acreditava, se passou a acreditar somente após ler a reportagem e se foram emitidas somente porque estão sendo avaliadas.

Finalmente, considerando os 19 comentários analisados, porque esses sim se configuram como indicativos concretos para a realização de interpretações, observa-se, majoritariamente, a formação de opiniões que transcendem o conteúdo da reportagem,

embasadas, principalmente, na emissão de juízos de valor sobre os acontecimentos. Nesse sentido, é possível interpretar a atividade do PCHA como educacional. Percebe-se: (a) em primeira instância, a apropriação dos conteúdos midiáticos pelos pedagógicos; (b) a construção de compreensões a cerca da realidade e dos problemas do mundo, nos parâmetros acima expostos; e (c) a escuta da palavra dos estudantes, o que se infere não só pelo Projeto em si, mas também através dos momentos destinados em sala de aula para o debate, ainda que breve, sobre as pesquisas desenvolvidas e temáticas selecionadas.

Os limites advindos da idade dos estudantes e as dificuldades derivadas do manejo com os produtos da mídia, perpassados por mecanismos intrincados de produção e jogos de poder, cuja discussão poderia aprofundar a arquitetura dos comentários, mas parece não se efetivar pela já referida questão etária e/ou resistência quanto à atividade e/ou fazer apenas pela nota, configuram-se como contratempos para a concretização plena dos objetivos do PCHA. Em que pesem tais obstáculos, ainda caracteriza-se a atividade como interativa e a escola como democrática, no sentido da inclusão dos estudantes no processo de construção do conhecimento.

A investigação, aqui, realizada concretizou-se sob o recorte dos comentários enunciados pelos estudantes, sendo aqueles considerados o 4º eixo do seguinte processo: fato-emissão-recepção-reemissão. O processo, entretanto, não é apreendido como unidirecional ou fechado sobre si. Assim como as dinâmicas sociais, através das quais foram percebidas a educação e comunicação, tal processo é interativo. Nesse sentido, os comentários não se configuram como a reprodução do discurso jornalístico, pois não são os estudantes sujeitos amorfos. Eles mobilizam conhecimentos alusivos a suas experiências de vida, através da aplicação de juízos de valor.

O que subjaz a natureza desses juízos tem a ver com as representações sociais construídas pela mídia, a difusão de princípios ideológicos e a cultura da instituição escolar, dos professores e dos próprios alunos. O Projeto Construindo a História da Atualidade é perpassado por tais questões, localizando-se, portanto, numa zona de tensão. Não deixa, contudo, de cumprir sua função educacional ao propor a construção de compreensões acerca da realidade através da transformação dos conteúdos midiáticos em pedagógicos, favorecendo o desenvolvimento do pensamento crítico e a interação em sala de aula e com o mundo.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análisis de contenido**. Madrid: Akal Ediciones, 2002;

BAUER, Martin W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som** – um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 189-217;

BRUM, Juliana de. A hipótese do agenda-setting: estudos e perspectivas. In **Razón e Palabra** – revista electrónica en América Latina especializada en comunicación. México, 2003, nº 35. Disponível em: <<http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n35/jbrum.html#Jb>>. Acessado em: 20/11/2013;

CAREGNATO, Rita Catalino Aquino; MUTTI, R. Pesquisa Qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. In **Texto & Contexto Enfermagem**. Florianópolis, 2006, vol. 15, nº 4, p. 679-684. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tce/v15n4/v15n4a17>>. Acessado em: 15/11/2013;

FREINET, Célestin. **O jornal escolar**. São Paulo: Editorial Estampa, 1974;

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977;

GATTI, Angelina Bernardete; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazó. **Políticas docentes no Brasil** - um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011;

MARTÍN-BARBERO, Jesus. Desafios culturais: da comunicação à educomunicação. In CITELLI, Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho. **Educomunicação** – construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011, p. 121-134;

NAPOLITANO Marcos; AMARAL, Maria Cecília; BORJA, Wagner Cafagni. Linguagem e canção: uma proposta para o ensino de História. In **Revista Brasileira de História**. São Paulo: ANPUH, 1987, vol. 7, nº 13, p. 177-188;

NIDELCOFF, Maria Teresa. **A Escola e a Compreensão da Realidade** – Ensaio sobre a metodologia das ciências sociais. São Paulo: Brasiliense, 1987;

SANDINI, Silvana Maria. Web 2.0: a Cauda Longa da Agenda Setting. In **IV Congresso Brasileiro Científico de Comunicação Organizacional e de Relações Públicas** – Abrapcorp. São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.abrapcorp.org.br/anais2010/GT3/GT3_Sandini.pdf>. Acessado em: 23/11/2013;

TRAQUINA, Nelson. **O estudo do jornalismo no século XX**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2001;

WOLF, Mauro. **Teorias da comunicação**. Lisboa: Editorial Presença, 2003;