

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO**

Kalliandra Quevedo Conrad

**ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS NO PROGRAMA PROFISSÃO
REPÓRTER: OS SENTIDOS DE CIDADANIA AQUÉM E ALÉM DO
DISCURSO**

Santa Maria, RS
2018

Kalliandra Quevedo Conrad

**ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS NO PROGRAMA PROFISSÃO REPÓRTER:
OS SENTIDOS DE CIDADANIA AQUÉM E ALÉM DO DISCURSO**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Comunicação, Área de Concentração em Comunicação Midiática, Linha de Pesquisa Estratégias de Comunicação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Doutora em Comunicação**.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Ivete Trevisan Fossá

Santa Maria, RS
2018

CONRAD, KALLIANDRA QUEVEDO
ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS NO PROFISSÃO REPÓRTER: OS
SENTIDOS DE CIDADANIA AQUÉM E ALÉM DO DISCURSO /
KALLIANDRA QUEVEDO CONRAD.- 2018.
151 f.; 30 cm

Orientadora: MARIA IVETE TREVISAN FOSSÁ
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Programa de
Pós-Graduação em Comunicação, RS, 2018

1. cidadania 2. estratégias discursivas 3. mídia
televisiva 4. produção de sentidos 5. Profissão Repórter
I. TREVISAN FOSSÁ, MARIA IVETE II. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a tese de Doutorado

**ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS NO PROGRAMA PROFISSÃO REPÓRTER: OS
SENTIDOS DE CIDADANIA AQUÉM E ALÉM DO DISCURSO**

Elaborada por
Kalliandra Quevedo Conrad

Como requisito parcial para obtenção do grau de
Doutora em Comunicação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Maria Ivete Trevisan Fossá, Dra.
(Presidente/Orientador)

Prof^a Dr^a Patricia Gonçalves Saldanha
(Membro externo - UFF)

Prof^o Dr^o Juciano de Sousa Lacerda
(Membro externo - UFRN)

Prof^o Adair Caetano Peruzzolo
(Membro interno - UFSM)

Prof^a Dr^a Aline Dalmolin
(Membro interno - UFSM)

Prof^a Dr^a Márcia Franz Amaral
(Suplente)

Prof^a Dr^a Liliane Dutra Brignol
(Suplente)

Santa Maria, 13 de abril de 2018.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família, meus pais e avós, pelo suporte emocional, material e psicológico durante o desenvolvimento desta pesquisa. Agradeço imensamente ao meu parceiro de vida, Pedro Ariel Grunewaldt Hillig, por estar comigo nos momentos mais difíceis, por me ajudar em todas as etapas, pela paciência e pelo companheirismo.

Agradeço, de todo meu coração, pelo caminho que a minha orientadora, Maria Ivete Trevisan Fossá, deixou que eu construísse ao seu lado. A minha referência de professora e ser humano vem da senhora, dos inúmeros ensinamentos durante todos esses anos. Não tenho palavras para agradecer por todo o aprendizado, pelo quanto amadureci e pelas experiências que pude realizar como sua orientanda. Obrigada pelo amor dedicado à docência, à pesquisa e aos seus alunos, que, como eu, levarão para sempre, por onde forem, o seu carinho, a sua competência e a sua ética.

Agradeço aos membros da banca que contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho, desde a qualificação até o momento da defesa: professores Adair Peruzzolo, Juciano Lacerda, Patricia Saldanha, Liliane Brignol e Aline Dalmolin.

Agradeço aos amigos que sempre estiveram, de alguma forma, demonstrando sua amizade e incentivo: Geanine Escobar, Cristiano Magrini, Michelle Falcão, Luiz Henrique Coletto, Ney Iffarraguirre, Denise Schiavon, Suzana Fernandes, Daniela Martins, Bárbara de Avila, Fabiane Veríssimo, Karina Freitas. E também aos que foram meus alunos e tornaram-se amigos: Lucas Nunes, Ana Paula Martins, Jozene Noal, Gabriele Oliveira, Priscila Moraes, Bruna Vieira e tanto outros que guardo no meu coração.

Agradeço aos professores do Programa de Pós-Graduação em Comunicação, aos colegas de doutorado e ao Grupo de Pesquisa Comunicação Institucional e Organizacional pelos aprendizados e pela parceria. Em especial, agradeço à Natália Flores, colega e amiga que muito tem me ensinado sobre pesquisa científica e sobre discurso, além de me conceder o privilégio de ter sua amizade. Muito obrigada, Naty! Tu foste fundamental nesse percurso!

Agradeço também às colegas/inspirações mais próximas, Rafaela Caetano Pinto e Patrícia Pichler, e por poder conviver e aprender com a Comissão de Publicização e Eventos do POSCOM: Thiago Trindade, Juliana Motta, Marina Machiavelli, Phillip Gripp e Desireè Ribas. À Desi, deixo meu agradecimento especial, pelo trabalho maravilhoso que desenvolve como publicitária e que me ajudou a construir as figuras e quadros que fazem parte deste trabalho.

Por fim, agradeço pela oportunidade de ter dez anos de formação humana, crítica e de qualidade em uma Universidade pública e gratuita. Obrigada, UFSM!

A tarefa de chamar as coisas pelos seus verdadeiros nomes, de contar a verdade da melhor forma possível, de saber como chegamos aqui, de ouvir especialmente os que foram silenciados no passado, de ver como as inúmeras histórias se encaixam e se separam, de usar qualquer privilégio que possamos ter recebido para acabar com os privilégios ou para ampliar seu escopo, tudo isso é tarefa nossa. É assim que construímos o mundo.

(Rebecca Solnit)

RESUMO

ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS NO PROGRAMA PROFISSÃO REPÓRTER: OS SENTIDOS DE CIDADANIA AQUÉM E ALÉM DO DISCURSO

AUTORA: KALLIANDRA QUEVEDO CONRAD
ORIENTADORA: MARIA IVETE TREVISAN FOSSÁ

Partindo do pressuposto de que as mídias são um espaço para produzir formas de discursivizar a cidadania dos sujeitos, percebemos que as noções de cidadania, geralmente, estão associadas ao período eleitoral, em específico, com o exercício de um direito político: o voto. Entendemos, no entanto, que a ideia de cidadania vai muito além dessa perspectiva restrita, já que a concebemos como um conceito capaz de absorver os significados construídos ao longo do tempo, bem como de reconstruí-los a cada nova época histórica. Diante disso, esta tese versa sobre o tema cidadania, discurso e produção de sentidos na mídia televisiva, delimitando-se no estudo das estratégias discursivas do programa Profissão Repórter, da Rede Globo de Televisão. O problema de pesquisa que conduz a investigação concentra-se na seguinte questão: que sentidos de cidadania são produzidos pelas estratégias discursivas do referido programa? Nossos objetivos são elaborar um quadro conceitual, para a compreensão da cidadania, a fim de construir uma matriz teórico-metodológica para a análise das estratégias discursivas do programa Profissão Repórter; aproximar teoricamente o conceito de cidadania e a perspectiva discursivo-midiática, construindo o objeto empírico como um problema de cidadania; sistematizar os principais sentidos de cidadania produzidos pelas estratégias discursivas do Profissão Repórter. Com enfoque nas formas de (re)produção da desigualdade nas práticas sociais, utilizamos a abordagem teórico-metodológica da Análise de Discurso Crítica (ADC), a partir dos estudos de Norman Fairclough (2016). O *corpus* de análise foi delimitado por meio de um recorte temático, no qual selecionamos cinco programas que tratavam do direito à educação. Cada programa foi analisado a partir das categorias analíticas de vocabulário, estrutura textual e intertextualidade manifesta. Como resultados, identificamos dez matrizes de sentidos que reuniam diferentes modos de significar a cidadania (incluindo seus silenciamentos), a partir das posições de sujeito mapeadas no discurso. São elas: a cidadania como carência, a cidadania como fiscalização, a cidadania como dramatização, a cidadania como deslegitimação, a cidadania como autoritarismo, a cidadania como protagonismo, a cidadania como resistência, a cidadania como privilégio, a cidadania como transformação e a cidadania como democracia. Interpretamos esta última como o sentido-chave que deve orientar as práticas de cidadania nos discursos da mídia. Dessas matrizes, apontamos a coexistência de duas categorias principais no jogo de intencionalidades do programa: uma cidadania midiático-discursiva pasteurizada e uma cidadania midiático-discursiva democrática.

Palavras-chave: Cidadania. Estratégias discursivas. Mídia televisiva. Profissão Repórter.

ABSTRACT

DISCURSIVE STRATEGIES IN THE PROGRAM PROFESSION REPORTER: THE SENSES OF CITIZENSHIP HERE AND BEYOND SPEECH

AUTHOR: KALLIANDRA QUEVEDO CONRAD
ADVISOR: MARIA IVETE TREVISAN FOSSÁ

Based on the assumption that the media are a field aimed at producing forms of making individuals' citizenship into discourse, we perceive that the notions of citizenship are generally associated to the electoral period, more specifically with the exercise of a political right: the vote. We understand, however, that the idea of citizenship goes far beyond this narrow perspective, since we see it as a concept capable of encompassing meanings constructed over time, as well as of rebuilding them in each new historical epoch. Therefore, this thesis is about citizenship, discourse and production of meanings in television media, here delimited to the study of the discursive strategies of the television program *Profissão Repórter* ("Profession: Reporter") by Globo Network. The research problem that underlies this research focuses on the following question: which meanings of citizenship are produced by the discursive strategies of the aforementioned TV program? Our objectives are: to formulate a conceptual framework for the comprehension of citizenship in order to make a theoretical-methodological matrix for the analysis of the discursive strategies of *Profissão Repórter*; to bring theoretically together the concept of citizenship and the discursive-mediatic perspective, taking the empirical object as a citizenship-related issue; and to systematize the core meanings of citizenship produced by *Profissão Repórter's* discursive strategies. Emphasizing the (re)production of inequality in social practices, we use the theoretical-methodological approach of Critical Discourse Analysis (CDA), based on the studies of Norman Fairclough (2016). The analytic *corpus* was drawn using a thematic clipping, in which we selected five episodes that dealt with the right to education. Each program was analyzed using the analytical categories of vocabulary, textual structure and manifest intertextuality. Regarding the findings, we identified ten sets of meanings that brought together different ways of signifying citizenship (including their silencing) from the subject positions mapped in the discourse. These sets are: citizenship as scarcity, citizenship as examination, citizenship as dramatization, citizenship as delegitimization, citizenship as authoritarianism, citizenship as protagonism, citizenship as resistance, citizenship as privilege, citizenship as transformation, and citizenship as democracy. We understand the latter as the key meaning that should guide citizenship practices in media discourses. Based on these sets of meanings, we point to the coexistence of two main categories in the intentionalities of the TV program: a pasteurized media-discursive citizenship and a democratic media-discursive citizenship.

Keywords: Citizenship. Discursive strategies. Television media. *Profissão Repórter*.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICOS

Gráfico 1 – As pesquisas sobre cidadania por área do conhecimento.....	10
--	----

FIGURAS

Figura 1 – Modelo tridimensional do discurso e elementos analíticos.....	66
Figura 2 – Matrizes de sentidos de cidadania no Profissão Repórter.....	137

QUADROS

Quadro 1 – Mapa teórico-conceitual das cidadanias.....	51
Quadro 2 – Roteiro analítico.....	74
Quadro 3 – Sinopse da edição <i>Analfabetos</i>	76
Quadro 4 – Sinopse da edição <i>Transporte escolar</i>	86
Quadro 5 – Sinopse da edição <i>Merenda escolar</i>	101
Quadro 6 – Sinopse da edição <i>Escolas ocupadas</i>	111
Quadro 7 – Sinopse da edição <i>Educação</i>	123

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 CIDADANIA HISTÓRICA, DISCURSIVA E MUDIÁTICA: UM CONCEITO POLISSÊMICO	17
1.1 O DESENVOLVIMENTO DA CIDADANIA EM SUAS MÚLTIPLAS FACES	17
1.1.1 As bases conceituais e as origens da cidadania	17
1.1.2 Cidadania à brasileira, um conceito em construção.....	25
1.2 A MÍDIA COMO UM LUGAR DE PRÁTICAS DE CIDADANIA	36
1.2.1 (Re)pensar a cidadania nos discursos da mídia	42
1.3 MAPA TEÓRICO-CONCEITUAL PARA COMPREENSÃO DA CIDADANIA	48
2 ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA: UMA ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA PARA A CIDADANIA	52
2.1 OS CONTORNOS DA ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA.....	52
2.2 A ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA: O MODELO TRIDIMENSIONAL DO DISCURSO	55
2.3 O PROGRAMA PROFISSÃO REPÓRTER: DELINEAMENTOS METODOLÓGICOS.....	60
2.3.1 A construção do objeto empírico como um problema de cidadania	60
2.3.2 Refinamento do objeto empírico: a definição do corpus de análise.....	62
2.4 PERCURSO METODOLÓGICO: A DEFINIÇÃO DAS CATEGORIAS ANALÍTICAS	65
2.5 ROTEIRO METODOLÓGICO: POSSIBILIDADES PARA MAPEAR SENTIDOS DE CIDADANIA	73
3 ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS E SENTIDOS DE CIDADANIA NO PROGRAMA PROFISSÃO REPÓRTER	75
3.1 ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS DO PROGRAMA PROFISSÃO REPÓRTER.....	75
3.1.1 “É a pior coisa que tem é você não saber ler”	75
3.1.2 “Pode segurar! Só tá começando!”	85
3.1.3 “O que vocês fazem quando não tem merenda?”	101
3.1.4 “A gente só quer lutar pelos nossos direitos”	110
3.1.5 “Isso é uma miniditadura!”	122
3.2 REFLEXÕES PÓS-ANÁLISE: AS POSIÇÕES DE SUJEITO CIDADÃO NO PROGRAMA PROFISSÃO REPÓRTER.....	131
3.3 SISTEMATIZAÇÃO DOS RESULTADOS: É POSSÍVEL CONSTRUIR UMA CIDADANIA MUDIÁTICA A PARTIR DO PROGRAMA PROFISSÃO REPÓRTER?.....	137
CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
REFERÊNCIAS	145
APÊNDICE	150

INTRODUÇÃO

Permeada por inovadoras possibilidades de interação e novas sociabilidades, a sociedade globalizada e midiaticizada vem transformando o cenário comunicacional ao nos propor novos desafios para (re)pensar a relação da comunicação midiática com a questão da cidadania. Esse cenário, historicamente marcado pela desigualdade e injustiça sociais, é também um espaço de disputa de sentidos pela luta por direitos e pela representatividade de cidadãos e cidadãs.

Partindo do pressuposto de que as mídias são espaços para produzir formas de representar a cidadania dos sujeitos, percebemos que as noções de cidadania geralmente estão associadas ao período eleitoral, em específico, com o exercício de um direito político: o voto. Entendemos, no entanto, que a ideia de cidadania vai muito além dessa perspectiva restrita, já que a concebemos como um conceito capaz de absorver diferentes significados construídos ao longo do tempo, bem como de reconstruí-los a cada nova época histórica.

Logo, o conceito, que passou por diversas transformações com o passar do tempo, tende a ser ressignificado no contexto atual, atualizando a ideia que temos de cidadania e os modos de exercê-la. Nesse sentido é que defendemos que a centralidade e a importância que as mídias assumiram na sociedade contemporânea fazem da cidadania um conceito que é, impreterivelmente, perpassado pela instância midiática, produzindo, assim, novas formas de compreensão sobre o termo.

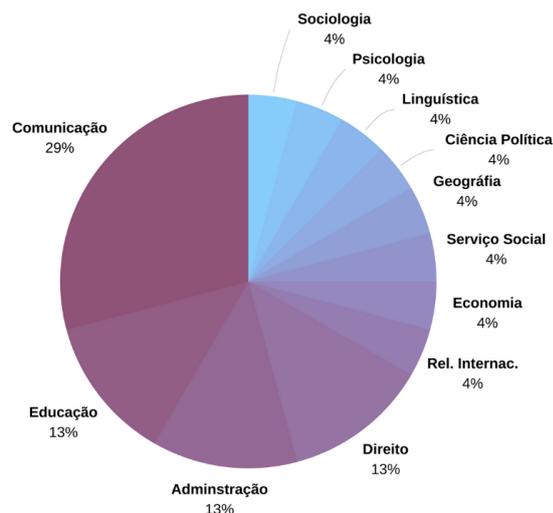
Entende-se que não há uma única concepção de cidadania, mas, sim, discursos sobre cidadania que se sustentam por relações de poder em diferentes períodos históricos. Isso nos leva a pensar em uma concepção de cidadania que não é capaz de se filiar a uma literalidade ou a uma homogeneidade, pois reconhecemos a disputa de sentidos e valores que permeiam o social, demonstrando a rarefação e a opacidade desse conceito.

Por conseguinte, esta pesquisa versa sobre o **tema** cidadania, discurso e produção de sentidos na mídia televisiva, concentrando-se no estudo da cidadania, um conceito múltiplo de significações, cujo entendimento é cotejado pelos contextos sociais, econômicos, políticos e culturais, o que implica a construção de diferentes percursos para a sua compreensão. Dessa forma, propomos, como **delimitação** desse tema, investigar as práticas textuais/discursivas/sociais articuladas às possibilidades de produção de sentidos de cidadania no programa Profissão Repórter, da Rede Globo de Televisão (RGT). Especificamente, analisamos as estratégias discursivas empregadas no referido programa, com ênfase no polo de produção do processo comunicacional.

Uma vez que o conceito de cidadania vem sendo estudado por diversas áreas do conhecimento, almejamos construir um mapa tipológico que dê conta dos processos midiáticos e discursivos a que nos propomos a analisar. Buscamos, portanto, delinear concepções de cidadania desde as perspectivas da comunicação midiática e do discurso, visto que a mídia e os discursos por ela veiculados assumiram, especialmente no contexto da sociedade contemporânea, uma posição privilegiada. Nesta pesquisa, tal posição também se configura, diante das condições de produção do programa Profissão Repórter, como hegemônica, capaz de interferir no modo como nos constituímos como cidadãos.

A **justificativa** que sustenta essa abordagem inicia com uma pesquisa sobre o termo cidadania¹, a fim de verificarmos como as teses já produzidas tratavam desse tema. A busca foi realizada nos bancos de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação (COMPÓS), resultando em 49 trabalhos. Na BDTD, foram encontrados 32 trabalhos; destes, apenas 24 estavam disponíveis para consulta. Áreas como o Direito, a Psicologia, a Linguística, a Ciência Política, a História, entre outras, ocupam-se, sob diversas óticas, do estudo da cidadania. O Gráfico 1, a seguir, ilustra as áreas do conhecimento em que se encontram as pesquisas envolvendo essa temática.

Gráfico 1 – As pesquisas sobre cidadania por área do conhecimento



Fonte: Elaborado pela autora.

¹ Devido ao grande número de trabalhos encontrados, selecionamos os que continham o termo cidadania no título, por entendermos que, ali, concentram-se os conceitos-chave de uma pesquisa. Também selecionamos o período de 2013 a 2015 como delimitação temporal para a busca dos trabalhos.

Como é possível observar, o estudo da cidadania é realizado em diversas áreas do conhecimento, demonstrando que o conceito se movimenta sob diferentes olhares e vem sendo alvo de interesse de pesquisas de diversas naturezas. Pela abordagem aqui proposta, concentramo-nos em comentar as teses pertencentes ao campo da Comunicação, salientando suas problemáticas e seus objetivos principais.

O par identidades e cidadania foi tema das pesquisas de Silva (2014) e Brignol (2010). Silva (2014) investiga como as identidades culturais piauienses são construídas nas produções audiovisuais da Associação Brasileira de Documentaristas - PI. O enfoque dado à cidadania é feito pela abordagem comunicativa e cultural, articulando os conceitos de cultura, identidade cultural, midiaticização e documentário. De acordo com o trabalho, os documentários são construídos na perspectiva dos produtores audiovisuais e dos sujeitos envolvidos no contexto das produções, especialmente pelo olhar das classes populares, contribuindo para a construção da cidadania comunicativa.

Partindo dos conceitos de identidade, cidadania e ambiência digital, a pesquisa de Brignol (2010) tem como foco os usos sociais da internet no contexto da América Latina e das migrações transnacionais. No que tange à cidadania, ela é pensada como estratégia que possibilita o acesso a suas múltiplas faces.

A partir da interface entre comunicação e educação, a tese de Machado (2013) também se centrou na questão dos usos e apropriações midiáticos. A pesquisa parte da contribuição dos estudos culturais para pensar a relação entre negritude e usos sociais das mídias no que diz respeito à negritude e aos processos de cidadania afro-brasileiros. Analisando a produção de sentido sobre as culturas afro-brasileiras, a tese resulta em diferentes perspectivas, como a criação midiática própria, os conteúdos dos meios de comunicação convencional, os materiais educativos multimídias, a representação do negro na mídia, entre outras.

Sob outros enfoques, temos a pesquisa de Guindani (2014), a qual objetivou compreender a construção da cidadania comunicativa junto aos movimentos sociais. O objeto empírico foi a Rádio Terra Livre, desenvolvida em um assentamento conquistado pelo Movimento Sem Terra (MST), buscando compreender como as práticas comunicacionais da emissora constroem a cidadania. Por meio de etnografia e pesquisa participante, a tese constatou que há intensa participação na rádio, bem como diferentes motivações na negociação de interesses e disputas que interferem na construção da cidadania.

Nessa mesma linha, está o trabalho de Bona (2014), que estuda as práticas comunicacionais digitais em movimentos sociais, cotejando os contextos do Brasil e da Espanha. Em específico, a pesquisa visa descobrir como as trajetórias dos comunicadores dos

movimentos sociais se vinculam à cidadania comunicativa. A tese apontou, pela análise de entrevistas em profundidade com esses sujeitos, que as práticas comunicacionais no ambiente digital são desenvolvidas sob os enfoques da cidadania comunicativa formal, reconhecida e exercida.

Com o objetivo de compreender as relações entre informação, cidadania e inclusão digital, a tese de Pereira (2014) realiza uma análise a partir do contexto empírico da favela Santa Marta, localizada na cidade do Rio de Janeiro (RJ). Dentre os resultados, a autora destaca a importância dos líderes locais, que, tanto em ambientes físicos quanto virtuais, utilizam a informação para promover a articulação comunitária.

Outra fonte de pesquisa consultada para mapear os trabalhos que vêm sendo desenvolvidos com o tema da cidadania foi o banco de dados da COMPÓS. Foram encontrados 16 trabalhos, no período de 2010 a 2015, que estudavam a cidadania em múltiplas formas, nos seguintes grupos: comunicação e política; recepção; comunicação e cidadania. As abordagens construídas relacionam o conceito de cidadania sob diversas perspectivas (científica, de migração, TV digital, governo, ética e mediação no ciberespaço, história do Brasil, indígenas, identidade, desenvolvimento, comunidades, entre outras).

De modo geral, as pesquisas com o tema cidadania que circulam no campo da Comunicação atribuem significações à cidadania conforme a abordagem teórica e empírica dada ao conceito. Desse modo, assumem qualificações diversas, como cidadania científica, cidadania comunicativa, cidadania afro-brasileira, entre outras, estendendo-se, também, às diferentes concepções de cidadania que emergem das análises realizadas. Apesar dessa multiplicidade de abordagens teórico-empíricas, o olhar dado à cidadania no presente trabalho, como uma prática social midiática, não foi identificado. Do ponto de vista teórico-metodológico, também não encontramos trabalhos que se dedicassem à Análise de Discurso Crítica (ADC) na mídia televisiva. Tais constatações reforçam as possibilidades de avançarmos nessa perspectiva.

Este trabalho também se **justifica** pelo interesse da pesquisadora em dar continuidade às pesquisas desenvolvidas durante a graduação em Comunicação Social – Relações Públicas (UFSM) e o curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da UFSM (na linha Mídia e Estratégias Comunicacionais), cujo fio condutor se manteve pela trajetória nos estudos em comunicação para a cidadania. A pesquisa realizada na graduação resultou no trabalho de conclusão de curso intitulado *Rádio comunitária e cidadania: a (re)configuração do espaço público* e teve como foco as formas de participação da comunidade na produção radiofônica comunitária da cidade de Itaara (RS). Já a pesquisa de mestrado voltou-se para o

estudo das estratégias comunicacionais de mobilização social da RádioCom 104.5 FM, uma rádio comunitária da cidade de Pelotas (RS). Ambas as pesquisas eram atravessadas pelas questões de cidadania, mas sem aprofundamento teórico ou problematizações sobre o conceito. Percebia-se, no entanto, que o conceito de cidadania era fundamental para compreender as práticas de comunicação midiáticas, mas que sua construção teórica era múltipla e dispersa em diferentes áreas.

Via de regra, nos estudos da Comunicação, identificamos que a noção de cidadania estava fortemente ligada ao campo das mídias populares, comunitárias, educativas ou públicas, entendida como elemento intrínseco ao direito à informação e à comunicação e também como fator de democratização da comunicação. Seguindo essa linha, as mídias hegemônicas, massivas e comerciais, por seu poder, legitimidade e visibilidade, também deveriam ser espaços para práticas de cidadania.

Dessa forma, busca-se, com esta pesquisa, abrir possibilidades para pensar em um tipo de cidadania próprio das mídias que não fazem parte do eixo comunitário ou popular, mas que são tão importantes quanto elas para a formação cidadã. Por isso, optou-se pelo estudo de um dos programas da maior emissora de televisão do Brasil, a Rede Globo. Ao mapear a grade de programação dessa emissora, constatou-se que o Profissão Repórter era um dos programas que mais se aproximava de uma perspectiva cidadã. A partir dessas questões, o **problema de pesquisa** desta tese está estruturado pela seguinte questão: que sentidos de cidadania são produzidos pelas estratégias discursivas do programa Profissão Repórter?

A escolha por esse objeto se deu devido às suas características, que, a nosso ver, aproximam-no de uma perspectiva cidadã nos meios de comunicação massivos. De acordo com Gross e Paschoalick (2012), a consolidação do Profissão Repórter deu-se a partir de uma identidade atrelada diretamente à figura do seu idealizador, o jornalista e repórter Caco Barcellos. Comandando o programa há mais de dez anos, Caco tem uma trajetória na RGT marcada por reportagens jornalísticas que tematizam os direitos humanos.

Outra característica refere-se ao fato de que o programa faz parte da grade de programação da maior emissora de televisão do Brasil, que se configura como uma mídia comercial, massiva e com alta penetrabilidade nos domicílios de muitos brasileiros. Segundo a Pesquisa Brasileira de Mídia (BRASIL, 2016), 77% dos brasileiros assistem à televisão diariamente e 63% se informam sobre o que acontece no Brasil também pela televisão.

Em vista disso, configuram-se os **objetivos** desta pesquisa, sendo o objetivo geral analisar as estratégias discursivas que engendram sentidos de cidadania no referido programa; já os objetivos específicos são: (i) elaborar um quadro teórico-conceitual para a

compreensão da cidadania; (ii) aproximar teoricamente o conceito de cidadania e a perspectiva discursivo-midiática, construindo o objeto empírico como um problema de cidadania; (iii) sistematizar os principais sentidos de cidadania produzidos pelas estratégias discursivas do Profissão Repórter.

Com enfoque nas formas de (re)produção da desigualdade nas práticas sociais, utilizamos a **abordagem teórico-metodológica da ADC**. Essa corrente dos estudos do discurso privilegia os modos como o discurso (re)produz, mantém e altera as relações de poder e dominação na sociedade, além de permitir uma posição explícita do pesquisador em favor de grupos dominados, de modo a se opor à desigualdade social.

Os estudos da ADC surgiram a partir da década de 1980, com foco nas formas de produção e (re)produção da desigualdade social nas práticas sociais. Dentre os analistas do discurso dessa corrente, adotamos a perspectiva de Norman Fairclough (2010; 2012; 2016), cuja compreensão de discurso e prática social permitem refletir sobre os movimentos de constituição, reprodução e mudança social. O discurso é pensado, aqui, como um elemento atrelado à prática social, fundando-se sob duas ‘camadas’: como um modo de ação e um modo de representação.

Na ADC, coexistem, em uma mesma concepção de discurso, os conceitos de prática social, texto e prática discursiva, resultando na formulação do modelo tridimensional do discurso (FAIRCLOUGH, 2016). A dimensão do texto compreende a face semântica, a expressão simbólica e material do discurso. “Os textos costumam ser espaços de luta uma vez que guardam traços de diferentes discursos e ideologias em disputa pelo controle” (WODAK, 2004, p. 237). A outra dimensão é a da prática discursiva, representada pelos processos de produção, distribuição e consumo do texto, a qual estabelece uma relação mediadora entre o texto e a prática social (FAIRCLOUGH, 2016). E, por fim, a dimensão da prática social, compreende os aspectos ideológicos e hegemônicos que, inter-relacionados, “de maneira particular constituem a ordem social (FAIRCLOUGH, 2012, p. 310). Resende e Ramalho (2004, p. 189) explicam que a prática social é analisada por meio do texto, e “é através dele que se exploram as estruturas de dominação, as operações de ideologia e as relações sociais”.

A perspectiva da ADC está em uma posição intermediária, entre investigações da língua como estrutura social (sistema semiótico) e os eventos sociais (interações particulares, produzidas em contextos e situações específicas). Por isso, centra-se nas práticas sociais, entendidas como “uma parte irredutível das maneiras como agimos e interagimos, representamos e identificamos a nós mesmos, aos outros e a aspectos do mundo por meio da linguagem” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 15).

Entendemos que essa abordagem é adequada aos objetivos da investigação, uma vez que concebemos as práticas de cidadania construídas pela mídia como práticas sociais engendradas pelo discurso. Adotar essa abordagem significa que concebemos a relação sujeito-discurso aberta à mudança discursiva, visto que o discurso contribui tanto para reproduzir a sociedade quanto para transformá-la (FAIRCLOUGH, 2016).

Com determinadas estratégias discursivas, a mídia atua como uma produtora de verdades e constitui nosso conhecimento de mundo e nossas práticas sociais. Segundo Sodré (2010, p. 26), a mídia é “uma técnica política de linguagem”, sendo não apenas designativa, mas, especialmente, produtora de realidade. Sua linguagem é mediadora de nossa relação com o social e, por conseguinte, com a nossa condição de cidadãos.

Diante disso, para mapear e analisar os sentidos de cidadania produzidos no programa Profissão Repórter, selecionamos, a partir de um recorte temático, todas as edições que tratavam sobre *educação*. Chegamos ao *corpus* de cinco programas, informação que detalharemos no segundo capítulo desta tese. Em frente à gama de categorias analíticas apresentadas por Fairclough (2016), selecionamos o *vocabulário*, a *estrutura textual* (controle interacional) e a *intertextualidade manifesta*. Essas categorias nos permitem acessar os sentidos manifestos na superfície do texto midiático do programa, por meio de pistas intertextuais.

O trabalho está estruturado em três capítulos. O primeiro, intitulado *Cidadania histórica, discursiva e midiática: um conceito polissêmico*, compreende diferentes perspectivas para a compreensão do conceito de cidadania. Nosso, objetivo, nessa seção, é construir um aporte teórico capaz de fundamentar e orientar a análise dos sentidos de cidadania no programa Profissão Repórter.

O segundo capítulo, *Análise de Discurso Crítica: uma abordagem teórico-metodológica para a cidadania*, trata das escolhas teóricas e metodológicas que conduzem essa investigação. Nessa parte, apresentamos os principais conceitos relativos à ADC, explicitando nossa opção pelo modelo tridimensional do discurso. Realizamos uma contextualização do objeto empírico, o programa Profissão Repórter, construído sob o olhar da cidadania. Na sequência, definimos o *corpus* da pesquisa, a partir do recorte temático do direito à educação no Brasil.

No último capítulo, denominado *Estratégias discursivas e sentidos de cidadania no programa Profissão Repórter*, chegamos à análise propriamente dita. Para tanto, primeiramente, apresentamos um roteiro analítico, que utilizamos como possibilidade para mapear os sentidos de cidadania. Ao final, passamos à análise dos programas selecionados.

A partir disso, desenvolvemos uma reflexão de fechamento que busca pensar a construção de uma cidadania midiático-discursiva desde o programa Profissão Repórter, chegando à sistematização dos principais sentidos de cidadania.

1 CIDADANIA HISTÓRICA, DISCURSIVA E MIDIÁTICA: UM CONCEITO POLISSÊMICO

Este primeiro capítulo tem por objetivo apresentar as relações entre cidadania, mídia e produção de sentidos a partir das abordagens histórica, discursiva e midiática. Com a abordagem histórica, recuperamos as bases e as origens do conceito de cidadania, bem como a sua concepção moderna. Esse percurso histórico também prevalece na compreensão da cidadania no contexto brasileiro. As abordagens discursiva e midiática buscam construir um olhar para a cidadania que a considere desde os processos de significação e centralidade da mídia na sociedade contemporânea.

1.1 O DESENVOLVIMENTO DA CIDADANIA EM SUAS MÚLTIPLAS FACES

1.1.1 As bases conceituais e as origens da cidadania

A compreensão de cidadania que buscamos desenvolver neste trabalho parte dos seguintes pressupostos, a saber: a cidadania é histórica; a cidadania é comunicacional; a cidadania é discursiva; a cidadania é midiática. Essas interfaces contemplam o conceito de cidadania de modo indissociável e interdependente, cujo conjunto de significados tem se alterado conforme os contextos sócio-históricos nos quais se desenvolve (COVRE, 2001; VIEIRA, 2001).

É possível perceber que a questão da desigualdade social permanece como um traço comum que amalgama o significado do termo cidadania desde sua noção de pré-cidadania, conceito ligado ao monoteísmo na cultura religiosa do povo hebreu, o qual preconizou a existência de profetas sociais (PINSKY, 2010). Esses profetas e suas doutrinas estariam vinculados ao monoteísmo ético, sustentados por valores como o bom comportamento, a justiça e a fraternidade, estabelecidos por Deus (PINSKY, 2010, p. 18). O legado do povo hebreu seria “a concepção de um deus que não se satisfazia em ajudar os exércitos, mas que exigia um comportamento ético por parte de seus seguidores [...] comprometido com problemas vinculados à exclusão social, à pobreza, à fome, à solidariedade” (PINSKY, 2010, p. 16). Havia uma preocupação, por parte do profeta Amós, de promover o valor da solidariedade, quando questionava a distribuição de riqueza e a desigualdade social. “O deus de Amós insiste na preservação de direitos sociais e individuais de todos [...]” (PINSKY,

2010, p. 24). A necessidade de recuperar o sentido de vida em comunidade² também se deu pelo contexto da época, de transição da sociedade tribal para a monárquica. A organização social em tribos dispensava a hierarquização e a propriedade particular de bens de produção, segundo Pinsky (2010). Uma ruptura acontece, então, com a instauração da monarquia, trazendo consigo uma nova estrutura militar, burocrática, religiosa e ideológica.

Compreendemos, com isso, que a centralização do poder nas mãos de um rei representou a emergência de um povo que se dividia entre poderosos e subordinados, ressignificando a vida em sociedade. A monarquia, além de um sistema político, imprimia desigualdade, pois sustentava interesses de determinados grupos sociais às custas da marginalização de outros. Diz Pinsky (2010, p. 26) que:

O povo tinha nostalgia de um tempo passado, que eles não tinham vivido, mas que a tradição oral mantivera vivo, o tempo em que, senão na realidade, no seu imaginário, as viúvas eram protegidas, os pobres não eram miseráveis, os ricos não eram tão poderosos, os bens estavam ao alcance de todos, não havia servidão, não se pagava o dízimo do templo.

Como mediadores, os profetas simbolizavam a voz dos oprimidos pelo novo sistema, uma voz “reacionária”, que, “na busca de exemplos de relações sociais diferentes no passado idealizado, criam um novo modelo do que seria uma sociedade justa, um parâmetro até então inexistente de relação entre os indivíduos” (PINSKY, 2010, p. 27). O papel dos profetas foi além da função de porta-vozes, pois trouxeram à tona o valor da justiça e iluminaram a possibilidade de um novo projeto político em prol dos oprimidos, cujo deus seria o “deus da cidadania” (PINSKY, 2010, p. 27).

Historicamente, o entendimento de cidadania remonta ao Período Clássico, no qual Grécia e Roma constituíram-se como o ‘palco’ para a construção das bases conceituais desse termo. Tal entendimento remonta às origens da terminologia, na qual os significados de cidadania e de política se relacionam. Conforme Piza (2010), o conceito de *pólis* originou a palavra *política*, termo utilizado pelos gregos antigos para expressar a participação e a deliberação sobre os negócios na *pólis*. Ao ser apropriada pela cultura romana, a ideia de *pólis* foi substituída pelo termo *civis*, o qual inaugurou a palavra *cidade*. “Esse conceito de cidade poderia ser estendido a qualquer espaço coletivo – casa, bairro, país –, o que nos levaria à seguinte definição: cidadania é a relação do indivíduo com o espaço, com seu habitar” (PIZA,

² Para a finalidade desta tese, tomamos de empréstimo o entendimento de comunidade desenvolvido em outra pesquisa (ver CONRAD, 2013). Assim, a partir das ideias de Peruzzo (2008), consideramos a comunidade como algo que se constitui na consistência dos laços e dos interesses de seus membros, os quais buscam gerar envolvimento e mobilização necessários para o desenvolvimento social.

2010, p. 70). A partir disso, pode-se dizer, que as cidades e seu alto grau de urbanização têm produzido condições desiguais de acesso a direitos, tornando a cidadania “desordenada e desordenadora” (HOLSTON, 2013, p. 22).

Para Guarinello (2010), o conceito balizador para o entendimento da cidadania na Grécia Antiga foi o de cidade-estado. Em uma sociedade essencialmente agrária, as cidades-estados eram os territórios ocupados por camponeses, e sua formação foi possível pelo surgimento da propriedade privada da terra, na qual “cada família camponesa cultivava um ou mais lotes com contornos bem definidos [...] de onde obtinham seus meios de subsistência” (GUARINELLO, 2010, p. 32). A terra era comunitária, no sentido de fechamento das propriedades, na medida em que “as cidades-estados formavam associações de proprietários privados de terra” (GUARINELLO, 2010, p. 32).

Havia uma relação dialética entre os indivíduos, que, mesmo possuindo uma propriedade privada, conservavam o espírito de comunidade para gerir suas relações sociais. Uma comunidade camponesa que não detinha um poder superior instituído ou relações de linhagem, mas, sim, questões comuns que configuravam a vida em comunidade. Isso fez com que os problemas partilhados pelo conjunto da comunidade tivessem que ser

Resolvidos comunitariamente, por **mecanismos públicos**, aberto ao conjunto dos proprietários. Aqui reside a origem mais remota da **política**, como instrumento de tomada de decisões coletivas e de resolução de conflitos, e do Estado, que não se distinguia da comunidade, mas era sua própria expressão. (GUARINELLO, 2010, p. 33, grifo nosso).

Havia diferentes modos de coesão da comunidade, como a criação de língua, moeda, culto, leis e costumes comuns, como uma forma de garantir a unidade, ainda que preenchida por múltiplas identidades. Isso não significa, no entanto, o acesso de todos os indivíduos à comunidade, uma vez que “o grau efetivo de permeabilidade sempre foi variado e dependeu das situações locais” (GUARINELLO, 2010, p. 35).

Considerando-se que uma comunidade é formada por relações sociais, as quais se sustentam por relações de poder, haviam sistemas de exclusão e de desigualdade naqueles agrupamentos. Segundo Guarinello (2010, p. 36), os “estrangeiros domiciliados”, os “grupos submetidos em bloco ao domínio e controle da comunidade cidadã, mormente após a conquista militar” e “escravos” são exemplos de grupos subalternos e não cidadãos. É possível dizer, assim, que quem possui o laço de pertença à comunidade é um cidadão; por outro lado, aqueles situados fora da fronteira comunitária estão excluídos da cidadania.

Compreende-se, então, que a noção de cidade-estado foi construída com base na constituição das comunidades gregas que assumiram um significado de pertencimento e coesão social. A necessidade de criar vínculos – em busca de proteção, acolhimento e construção de uma vida mais digna – poderia ser considerada como o componente para a constituição de comunidades como força organizativa da vida em sociedade.

Essa compreensão pode ser associada ao pensamento de Cortina (2005). A autora entende a cidadania como “um conceito mediador porque integra exigências de justiça e, ao mesmo tempo faz referência aos que são membros da comunidade, une a racionalidade da justiça com o calor do sentimento de pertença” (CORTINA, 2005, p. 27-28). A grosso modo, a perspectiva de cidadania da pesquisadora se daria pela junção do entendimento de justiça ao de pertença a uma comunidade.

Portanto, a construção da cidadania estaria atrelada à coletividade, ao que é comum e compartilhado pela comunidade. Nesse espaço comunitário, compartilham-se, especialmente, valores socioculturais que dão sentido ao pertencimento. De acordo com Cortina (2005, p. 22, grifos da autora), “Aqueles valores que todos compartilham compõem os *mínimos de justiça* aos quais uma sociedade pluralista não está disposta a renunciar, embora os diversos grupos tenham distintos ideais de vida feliz, diferentes projetos de *máximos de felicidade*”. A finalidade da constituição da comunidade e de seus valores como superiores aos projetos individuais de seus membros se daria em função da cidadania social para o desenvolvimento coletivo.

A partir disso, uma das formas de construir o desenvolvimento social se dá pela adesão e pelo sentimento de pertença a uma comunidade, haja vista as possibilidades de enfrentamento dos problemas sociais de maneira conjunta. Nas sociedades pós-industriais, diz Cortina (2005), há a necessidade de um projeto comum, capaz de gerar vínculos e construir uma identidade coletiva para os cidadãos. Por isso, o conceito de cidadania pressupõe a existência dos laços de pertencimento e, mais que isso, a participação da/na comunidade.

E essa participação não pode ser assegurada por força das leis, mas, sim, pela “livre adesão e participação dos cidadãos, pelo exercício da virtude moral da civilidade” (CORTINA, 2005, p. 20). Por outro lado, entende-se que as leis exercem um papel fundamental para o exercício da cidadania, forjando a base comum e formal dos princípios de igualdade. Holston (2013), no entanto, critica os modos como a legislação brasileira é utilizada, considerando-a uma ferramenta de barganha política. Para o autor, as práticas que envolvem a legislação representam não apenas orientações e procedimentos legais, mas, especialmente, tornam-se o meio para a realização de práticas de cidadania. Isso quer dizer

que a “legislação representa a ordem social para a ação, especialmente as concepções que a elite tem dela [...]”, explorando-a por meio de “estratégias, ou estratagemas, de ação social” (HOLSTON, 2013, p. 51). A legislação torna-se, então, um elemento de manobra de interesses apoiados em direitos de cidadania, já que a lei, como forma de poder, não é, necessariamente, sinônimo de justiça, pois reforça os “direitos” das elites na forma de privilégios, negando “à maioria dos brasileiros o acesso a recursos sociais e econômicos básicos” (HOLSTON, 2013, p. 43). Logo, os estratos menos favorecidos da população têm sua cidadania apartada pelo sistema de privilégios instaurado historicamente em diversas sociedades.

Tais privilégios existiram de diversas formas, em diferentes momentos históricos, tornando o conceito de cidadania dialético e poroso às dinâmicas e aos conflitos sociais. A exemplo do Período Clássico, a participação de seus membros em prol de uma causa pública comum não significou a inexistência de conflitos sociais internos e externos à formação das comunidades. “O sentimento e prática da unidade não impediram que as próprias comunidades fossem crivadas por disputas internas, por suas próprias regras de exclusão e inclusão no espaço público que as definia”, afirma Guarinello (2010, p. 36). Algumas fontes de “diferenciação interna”, citadas pelo autor, no contexto da Grécia Clássica, são: pelo gênero (posição das mulheres na comunidade), pela distinção entre jovens e velhos (posição dos mais velhos perante os mais jovens) e pela clivagem social (posição de proprietários de terra e pessoas sem terras) (GUARINELLO, 2010).

Às mulheres, era reservado o espaço doméstico, cujas atividades eram consideradas apropriadas para tal gênero, subtraindo-as da participação em espaços públicos e da tomada de decisões. Já a diferenciação geracional, baseada na idade entre os membros da comunidade, era fundamentada na cultura grega, que valorizava a tradição e os antepassados. Por último, a quantidade de terras que os cidadãos possuíam determinava sua posição socioeconômica, dividindo-os em grandes, médios e pequenos proprietários, além dos camponeses sem terra.

Em Roma, a sociedade também era marcada por estratificações sociais que condicionaram a cidadania como desigual e excludente. Grandes proprietários rurais, detentores de maior poder econômico, tinham mais acesso aos direitos políticos, ocupavam cargos públicos e religiosos, além de possuir poder militar. Eram chamados, na divisão social romana, de patrícios – agrupamentos de famílias, conhecidas como “gentes”, que se uniam pela crença compartilhada de que descendiam de antepassados comuns (FUNARI, 2010, p. 50). “O restante da população romana era formada por

subalternos excluídos da cidadania”, o que se passou a denominar de “povo” (FUNARI, 2010, p. 50).

A elite romana, composta por uma nobreza de caráter hereditário, foi motivo de tensões e lutas sociais desencadeadas pelo povo em busca de acesso a direitos que ficavam restritos aos patrícios, a oligarquia de proprietários de terra. Desse contexto histórico de lutas contra privilégios é que surgiu a noção de plebe, “um termo para englobar todos os cidadãos romanos sem os mesmos direitos dos oligarcas” (FUNARI, 2010, p. 51).

Entre patrícios e plebeus, existiam os clientes e os escravos, cuja função era servir aos interesses dos patrícios. Os clientes prestavam serviços e, em troca, recebiam o direito ao uso da terra e tinham proteção, enquanto os escravos eram propriedade doméstica dos patrícios, sem nenhum direito a usufruir. Se, entre a elite dos patrícios, não havia mobilidade social, o mesmo não é possível afirmar em relação aos estratos mais baixos, uma vez que “a pobreza de camponeses e trabalhadores urbanos levava-os à escravidão. Assim, embora houvesse rigidez na sociedade romana, os pobres podiam mudar de posição” (FUNARI, 2010, p. 51).

Isso nos leva à compreensão de que a cidadania foi, historicamente, marcada por disputas desiguais de poder e formas de exclusão, que, por vezes, implicaram na concepção da cidadania como privilégio, tanto no período greco-romano (GUARINELLO, 2010; FUNARI, 2010) quanto na contemporaneidade (HOLSTON, 2013). A cidadania como privilégio se configura, então, nas dinâmicas de inclusão/exclusão sociais.

As relações de poder injustas e a lutas por cidadania se mantiveram ao longo do tempo, alterando-se apenas por novas polarizações, mas sempre no bojo das desigualdades sociais. Desse modo, podemos dizer que as relações de poder desiguais que constituem a cidadania estão relacionadas aos valores de igualdade/desigualdade. Holston (2013, p. 52) explica que a primeira concepção padrão sobre o que é igualdade teve origem na *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, de 1789, documento que teve trechos copiados para a *Constituição da Independência do Brasil*, de 1824. Conforme esse entendimento, a igualdade (e também a liberdade) era uma condição natural dada desde o nascimento e, portanto, pertencia a todos. A Declaração também propunha que todo cidadão tivesse o mesmo direito de participação na formulação das leis. Isso estabeleceu “um novo tipo de comunidade política, em oposição ao antigo e até então dominante conceito de que o poder político deriva da desigualdade inerentemente hierárquica entre as pessoas” (HOLSTON, 2013, p. 52).

Assim como na concepção de pré-cidadania, a cidadania construída nos contextos grego e romano mantiveram, ainda que com suas especificidades, a busca por uma vida em comum que pudesse recuperar o espírito comunitário como uma proposta para solucionar seus

problemas sociais. Esse cenário, delineado por um contexto característico das sociedades pré-capitalistas, acena para uma compreensão de cidadania muito diferente daquela que se forjou a partir da classe burguesa e da criação da noção de Estado de Direito. Por isso, as diferentes concepções de direito e a revolução burguesa – que incorporou a noção de Estado de Direito – são acontecimentos históricos que marcaram o surgimento da cidadania em sua concepção liberal.

Conforme Cortina (2005, p. 44), “Embora as raízes da cidadania sejam gregas e romanas, o conceito atual de cidadão procede sobretudo dos séculos XVII e XVIII, das revoluções francesa, inglesa e americana e do nascimento do capitalismo”. A formulação do conceito moderno de cidadania ocorreu em paralelo às transformações que se deram desde as sociedades primitivas, passando pelo direito tradicional até a existência do direito moderno. As sociedades primitivas, como vimos com o conceito de pré-cidadania de Pinsky (2010), eram pautadas em normas e costumes e, portanto, não conheciam a existência de leis como parâmetro para as relações em sociedade. Com o desenvolvimento do direito tradicional, tais convenções passaram a ser baseadas na tradição e no poder religioso como força de lei. Os princípios legais, no entanto, eram “particularistas”, já que não atingiam a universalidade da sociedade (VIEIRA, 2001). Uma mudança significativa acontece com a introdução do direito natural, uma vez que:

As normas são promulgadas segundo princípios estabelecidos livremente por acordos racionais. Não se trata mais de interpretar ou reconhecer tradições, mas de expressar a vontade de um poder legiferante soberano que regula as relações sociais com meios jurídicos. (VIEIRA, 2001, p. 16).

Havia, assim, uma compreensão teocrática, na qual a cidadania estava calcada em valores religiosos que concediam direitos conforme a vontade divina. Os Estados monárquicos seguiam a mesma lógica, já que os monarcas tinham o poder de decidir arbitrariamente sobre a vida dos cidadãos, seus súditos. Da mesma forma, na sociedade feudal, as relações entre os senhores feudais e seus servos conservavam a marca da dominação e da não cidadania, pois os indivíduos “não tinham escolha sobre seus destinos nem arbítrio sobre seus valores” (COVRE, 2001, p. 23).

O surgimento do direito natural, ou Jusnaturalismo, foi o principal subsídio para as revoluções burguesas que deram origem à concepção de cidadania moderna (VIEIRA, 2001). Tal noção começa a ser delineada a partir da reivindicação de um Estado de Direito, em que, “[...] diante da lei, todos os homens passaram a ser considerados iguais, pela primeira vez na

história da humanidade” (COVRE, 2001, p. 20). O Jusnaturalismo, acentuado pelo Iluminismo, movimento político, social, cultural e filosófico fundamentado na racionalidade e contrário ao poder absolutista, ganhou força com as ideias da Revolução Francesa, movimento que floresceu a partir da classe burguesa.

Esse contexto figura como protagonista no entendimento do conceito de cidadania, pois é a partir da instauração de um Estado de Direito, com os burgueses, que passamos a considerar a ideia de cidadania como valor universal, com direitos e deveres assegurados por leis e por princípios de justiça, diluindo-se a ideia de direito divino ou monárquico.

No curso das relações entre burguesia e cidadania, destacamos, segundo Covre (2001), que a revolução burguesa teve seus efeitos a partir de um novo sentido para o trabalho. Se, nas sociedades feudais e monárquicas, o trabalho era desvalorizado, com a ascensão da classe burguesa, o trabalho passou a ser a principal virtude para o desenvolvimento das sociedades modernas. Uma nova ética, advinda, principalmente, da revolução protestante, no século XV, passou a valorizar o trabalho, a produtividade e o acúmulo de capital, dando os primeiros passos para o capitalismo e suas ambivalências.

[...] de um lado, exploração e desigualdade; de outro, caminhando concomitantemente, o aceno à igualdade e à construção da cidadania mais plena. Uma vez legislados os direitos (civis, políticos e sociais) eles tornam-se reivindicáveis pelos cidadãos, que podem lutar para realizá-los efetivamente. A força de trabalho, essa mercadoria especial, pode pressionar de diversas formas e fazer valer esses direitos. (COVRE, 2001, p. 39).

Com isso, desenvolveu-se, a partir dos estudos de Marshall (1967), os chamados direitos de primeira geração, que compreendem os direitos civis e políticos, e os direitos de segunda geração, classificados como direitos sociais. Tomando como referência o caso inglês, Marshall (1967) identifica que os direitos civis e políticos, que se desenvolveram no século XVIII, referem-se aos “direitos necessários à liberdade individual – liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, pensamento e fé, o direito à propriedade e de concluir contratos válidos e o direito à justiça” (MARSHALL, 1967, p. 63). A partir do século XIX, surgiram os direitos políticos, que dizem respeito ao “direito de participar no exercício do poder político, como um membro de um organismo investido da autoridade política ou como um eleitor dos membros de tal organismo” (MARSHALL, 1967, p. 63). Por fim, os direitos sociais, datados no século XX, foram conquistados graças às lutas de movimentos operários e sindicais (VIEIRA, 2001) em busca de um “mínimo de bem-estar econômico e segurança ao direito de

participar, por completo, na herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade” (MARSHALL, 1967, p. 63-64).

A classificação de direitos de Marshall (1967) é fundamental para pensar a cidadania contemporânea, já que sua tipologia de direitos civis, sociais e políticos tornou-se uma referência balizadora para entender a cidadania em outros contextos, inclusive o brasileiro. Não obstante, a cidadania no Brasil possui suas especificidades histórica, econômica, social e cultural, que imprimem particularidades que fazem da cidadania brasileira um conceito peculiar e em constante (re)construção, como veremos no próximo item.

1.1.2 Cidadania à brasileira, um conceito em construção

Cada contexto abriga suas marcas históricas, que constituem a cidadania em determinado local. No Brasil, os acontecimentos que fizeram parte da nossa história moldaram o modo como a cidadania foi sendo desenvolvida e exercida. Por mais de três séculos, o país foi uma colônia de Portugal, e, desde o processo de independência, ainda restam heranças substanciais no modo como exercemos ou negamos a cidadania a determinados sujeitos.

De modo geral, a (negação da) cidadania no Brasil foi marcada pelo coronelismo, pelo sistema escravocrata, pela grande propriedade rural, por um período de repressão e supressão dos direitos civis e políticos, a ditadura civil-militar, e, finalmente, pela redemocratização do país. Observa-se que, no caso brasileiro, as mobilizações e lutas por direitos de cidadania, embora tenham sido muito significativas, não tiveram a mesma dimensão que em outros países. Para Holston (2013), os conflitos pela administração das diferenças sociais ocorridos na França e nos Estados Unidos, por exemplo, não aconteceram no nosso país “porque os princípios de igualdade universal que levaram franceses e americanos a disputar os termos da cidadania nunca se tornaram nem o âmago nem a vanguarda da cidadania construída no Brasil” (HOLSTON, 2013, p. 57).

Nesse sentido, o conceito de cidadania, no Brasil, foi sendo construído sob duas abordagens complementares, a ‘cidadania diferenciada’ e a ‘cidadania insurgente’ (HOLSTON, 2013). Para o autor, a relação entre o poder econômico e os direitos permanece historicamente proporcional, pois quem possui maior poder econômico também possui mais direitos de cidadania, inclusive para utilizar as leis como manobra política (HOLSTON, 2013). Por isso, o conceito de cidadania, no contexto brasileiro, assume o significado de direitos e deveres adquiridos como privilégios, a cidadania diferenciada. Por outro lado, esse

cenário faz com que os indivíduos e grupos suprimidos dessa elite de cidadãos privilegiados (re)formulem a concepção de cidadania, ressignificando-a para um contexto de luta política contra as desigualdades. Essa contraposição é chamada, então, de cidadania insurgente.

De acordo com a perspectiva de Holston (2013, p. 21), as “Formulações de igualdade e diferença definem a cidadania dos sujeitos”, e isso, em contextos de urbanização, produz cidadãos marginalizados e não cidadãos. O fundamento do conceito de cidadania diferenciada está no modo de organização da sociedade brasileira, que se utiliza, sobretudo, do aparato jurídico como uma estratégia de manipulação dos direitos. A cidadania seria, assim, um mecanismo de distribuição de direitos de modo desigual, como privilégios, e isso vem se repetindo desde o governo colonial até a atual democracia brasileira (HOLSTON, 2013). A ideia de cidadania e (des)igualdade social também é apontada por Peruzzo (2007, p. 46):

Cidadania é desenvolvimento social com igualdade. Assim sendo, a riqueza socialmente produzida, as descobertas científicas e tecnológicas, as artes, a educação, o lazer e todas as demais benesses geradas no processo histórico deveriam ser desfrutadas com igualdade e liberdade para a realização plena da cidadania. No entanto, na prática, o que há é extrema desigualdade dentro dos países e entre nações. Enfim, uns são mais cidadãos que outros, sendo estes a maioria. A situação desigual e de injustiça social é consequência do modelo de desenvolvimento adotado e das estratégias implementadas para concretizá-lo. (PERUZZO, 2007, p. 46).

Esse modelo de desenvolvimento, baseado na desigualdade e injustiça sociais, que constitui a cidadania vem sendo reproduzido historicamente desde a colonização do nosso país. Esse período caracterizou-se como um empreendimento comercial, capitaneado pelo governo português, que deixou consequências estruturais até os dias de hoje. A colônia portuguesa se desenvolveu no Brasil sob o modelo econômico latifundiário, monocultor, exportador e de base escravista (CARVALHO, 2011). Esse formato de economia representava a estratificação social do Brasil colonial, dividido em latifundiários, governo português, clero católico, cidadão comum e escravos (negros e indígenas). Os latifundiários, grandes proprietários de terra, eram a categoria social mais poderosa, tanto econômica quanto politicamente. Por isso, Carvalho (2011, p. 21) afirma que “o poder do governo terminava na porta das grandes fazendas”, uma vez que:

Na sociedade rural, dominavam os grandes proprietários, que antes de 1888 eram também, na grande maioria, proprietários de escravos. Eram eles, frequentemente em aliança com comerciantes urbanos, que sustentavam a política do coronelismo. (CARVALHO, 2011, p. 55).

Além disso, a administração portuguesa deixou heranças execráveis para o Brasil, cujos reflexos são visíveis na sociedade contemporânea e nas dificuldades enfrentadas para a consolidação de uma cidadania plena. A independência do Brasil, em comparação com as experiências de outros países, não foi forjada na luta e na mobilização sociais, mas, sim, mediante o pagamento de uma indenização a Portugal. O Brasil, após a “tranquilidade da transição” (CARVALHO, 2011, p. 28) instituiu uma monarquia absolutista, aos moldes europeus, e outorgou, em 1824, a Constituição que regeu o país até o fim desse período. Tal documento estabeleceu os poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, além do poder Moderador (CARVALHO, 2011).

A Constituição de 1824 garantia os direitos políticos dos cidadãos, definindo “quem teria direito de votar e ser votado”, isso quer dizer, todos os homens a partir de 25 anos e com renda mínima de 100 mil réis. Assim como o contexto grego e romano (GUARINELLO, 2010; FUNARI, 2010), mulheres e escravos não participavam da vida política e, portanto, não eram cidadãos. Porém, a lei brasileira permitia que os analfabetos, que totalizavam mais de 85% da população, votassem. Essas pessoas, na condição de “incapazes de ler um jornal, um decreto do governo, um alvará de justiça, uma postura municipal”, representavam o significado das relações de poder instituídas na época, nas quais “o que estava em jogo não era o exercício de um direito de cidadão, mas o domínio político local” (CARVALHO, 2011, p. 30; p. 33).

Para Cortina (2005), a cidadania é uma “relação política” que se estabelece entre o indivíduo e os membros de uma comunidade política, a qual se configura nos moldes de um Estado Nacional de Direito, originado a partir das lutas da classe burguesa (COVRE, 2001). Fazer parte de uma comunidade política significa o indivíduo ser reconhecido como integrante, estabelecendo um vínculo político com ela. E essa ligação se converte em um elemento de identificação social entre os cidadãos, constituindo, assim, a identidade de seus membros.

Nesse processo de reconhecimento, de identificação e participação de uma comunidade política, quem dita os critérios para o estabelecimento do vínculo com a referida comunidade? É sobre esse ponto que Cortina (2005) menciona a tomada de consciência em relação aos que participam da comunidade política e os que dela estão excluídos. Da dialética entre interno e externo, entre os cidadãos e os não cidadãos, é que o conceito de cidadania nasce, afirma a autora. Para ela, “[...] a trama da cidadania é urdida com dois tipos de fios: *aproximação dos semelhantes e separação em relação aos diferentes*” (CORTINA, 2005, p. 32, grifos da autora). Fazer parte de uma comunidade política é uma das dimensões de

relações e vínculos que estabelecemos, ideia fundamentada em Rousseau (na obra *O contrato social*), o qual aponta para uma bipartição do indivíduo, que passa a ser reconhecido como pessoa e como cidadão (CORTINA, 2005).

A pessoa é membro de uma família, de uma comunidade de vizinhos, de uma igreja, de associações nas quais ingressa voluntariamente, e em todos esses casos estabelece *vínculos sociais* com os membros desses grupos, que são essenciais para sua *identidade pessoal*. Também é membro de uma comunidade política, qualidade que a vincula aos que compartilham sua mesma cidadania, e que lhe confere assim outro traço de identidade. (CORTINA, 2005, p. 32, grifos da autora).

Com isso, gera-se uma ‘dupla identidade’ para o indivíduo, que se constitui como pessoa e cidadão, de modo integral e interdependente. Essa compreensão tem sua origem nas sociedades grega e romana (GUARINELLO, 2010; FUNARI, 2010), ao organizarem, respectivamente, as tradições republicana e liberal. Na tradição republicana, a cidadania torna-se um ato político, no qual os sujeitos buscam coletivamente a resolução de problemas comuns e o fazem pela participação e deliberação conjunta. Já na tradição liberal, a “política é um meio para poder realizar na vida privada os próprios ideais de felicidade” (CORTINA, 2005, p. 33).

O entendimento de uma cidadania como direito aos próprios ideais de felicidade encontra respaldo, conforme Santos Junior (2010), na cultura neoliberal, a partir dos anos 1980. O autor defende que a cidadania “não pode ser vista como uma conquista individual”, muito embora “observe-se que a lógica liberal individualiza a cidadania para subtrair a força das ações coletivas, em especial as que tenham um caráter de transformações sociais profundas e radicais” (SANTOS JUNIOR, 2010, p. 46-47).

Com o curso da história, o entendimento da cidadania nos moldes da concepção clássica (greco-romana) se altera, surgindo dois significados para o termo, desde as tradições política e jurídica: a cidadania como participação na comunidade política e como estatuto legal, respectivamente. A proposição de cidadania como *pólis*, ou seja, política no sentido de participação e deliberação (PIZA, 2010), remonta ao cerne do conceito no contexto da cidadania grega.

Cortina (2005, p. 34, grifos da autora), corroborando essa visão, afirma que “A ideia de que o cidadão é o membro de uma comunidade política que *participa ativamente* nela, nasce na experiência da democracia ateniense nos séculos V e IV a.C”. Todavia, ela esclarece que havia a possibilidade de participação nas assembleias, que eram abertas a todos os interessados, mas isso não garantia, obviamente, a ampla participação do povo.

Os grupos menos favorecidos e em situação desigual de poder não se sentiam entusiasmados a participar, já que suas demandas e propostas não encontravam respaldo prático ou resultados efetivos. Isso acontecia porque existiam grupos com força política interessados em satisfazer suas “ambições particulares” em detrimento do interesse coletivo, do bem comum (CORTINA, 2005, p. 41). Essa construção de cidadania como privilégio, em diálogo com o conceito de cidadania diferenciada (HOLSTON, 2013), encontra respaldo no processo histórico de desenvolvimento da cidadania brasileira, caracterizada por uma sociedade dominada pelo coronelismo dos latifundiários e pelo sistema escravocrata (CARVALHO, 2011). Com isso, os direitos civis são negados à maioria da população, assim como inexistem um sistema de justiça capaz de garantir seus direitos.

A justiça privada ou controlada por agentes privados é a negação da justiça. O direito de ir e vir, o direito de propriedade, a inviolabilidade do lar, a proteção da honra e da integridade física, o direito de manifestação, ficavam todos dependentes do poder do coronel. Seus amigos e aliados eram protegidos, seus inimigos eram perseguidos ou ficavam simplesmente sujeitos aos rigores da lei. (CARVALHO, 2011, p. 57).

Esse cenário se ratifica na sociedade contemporânea, tornando a cidadania restrita a uma elite de grupos poderosos, sendo que os 5% mais ricos detêm a mesma fatia de renda que outros 95%, conforme estudo da Oxfam³ realizado no Brasil. Entendemos que é devido a essa conjuntura que Holston (2013) afirma que a cidadania, no Brasil, desenvolveu-se sob o efeito das desigualdades sociais para produzir determinados tipos de cidadãos. Isso se deu com base na desigualdade em termos de educação, raça, propriedade, gênero e ocupação. Holston (2013, p. 38) explica que:

A reformulação brasileira iguala as diferenças sociais no que se refere à filiação nacional, porém legaliza algumas dessas diferenças como bases para distribuir de maneira diferenciada direitos e privilégios entre os cidadãos. Assim, no início da República, ela negava educação como um direito do cidadão e usava o analfabetismo e o gênero para restringir a cidadania política. Ao legalizar essas diferenças, ela consolida suas desigualdades e as perpetua em outras formas por toda a sociedade.

A exemplo do analfabetismo histórico, a construção de um sistema compensatório para as desigualdades econômica, social, política e cultural, que se mantém estruturalmente no Brasil, foi a resposta dada pelo Estado à negação de direitos de cidadania. Sendo assim, conforme Holston (2013), o Estado legitimou diferenças sociais, utilizando-se do sistema

³ Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2017/09/22/politica/1506096531_079176.html>. Acesso em: 19 jan. 2018.

legal para dar um tratamento especial a determinados cidadãos, como um mecanismo de diferenciação. De acordo com Carvalho (2011, p. 57):

A lei que devia ser a garantia da igualdade de todos, acima do arbítrio do governo e do poder privado, algo a ser valorizado, respeitado, mesmo venerado, tornava-se apenas instrumento de castigo, arma contra inimigos, algo a ser usado em benefício próprio.

Trata-se de uma cidadania contingencial, denominada de cidadania diferenciada (HOLSTON, 2013), baseada em privilégios, e a lei, que representaria a justiça, passa a ser considerada “um sistema de estratégias e complicações burocráticas usado pelo Estado e por indivíduos para ofuscar problemas, neutraliza oponentes, garantir impunidade e, acima de tudo, legalizar o ilegal” (HOLSTON, 2013, p. 44).

As transformações na relação entre Estado e sociedade ofertam novos ângulos para pensar a cidadania, em especial, a cidadania em sua dimensão social. Conforme Cortina (2005), o Estado de Direito pode assumir diferentes formatos, entre eles o de Estado de bem-estar social e o de Estado de justiça. O primeiro diz respeito a “intervenção do Estado nos mecanismos do mercado”, “política de pleno emprego”, “institucionalização dos sistemas de proteção [...] e de ajudas para os que não podem estar no mercado de trabalho” (CORTINA, 2005, p. 54). Uma das críticas a essa configuração de Estado é que a concepção de Estado-providência, capaz de subsidiar uma política econômica calcada na solidariedade, entra em colapso com os valores individualistas do capitalismo.

Por outro lado, Cortina (2005) defende a instauração de um Estado baseado nos mínimos de justiça, e não de bem-estar. Segundo a autora, a ideia de justiça é um “fundamento de um Estado social de direito” (CORTINA, 2005, p. 59) que se contrapõe à concepção de Estado de bem-estar. O primeiro diz respeito a um Estado que busca se legitimar perante a sociedade, enquanto o segundo atribui aos próprios cidadãos a promoção de seu bem-estar, conforme seus “desejos e possibilidades” (CORTINA, 2005, p. 59).

Na esteira da cidadania social, alojam-se os problemas sociais remanescentes do período colonial. No Brasil Colônia, a alfabetização era uma responsabilidade dos jesuítas, que foram expulsos em 1759, ficando a cargo do governo promover a educação. Carvalho (2011, p. 23) lembra que “[...] meio século após a independência, apenas 16% da população era alfabetizada”. Transpondo esse problema para os dias atuais, não foi encontrado um cenário transformador. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra em Domicílio (PNAD) de 2015, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

(IBGE), revelaram que quase 13 milhões de brasileiros com mais de 15 anos se autodeclararam analfabetos⁴. A edição de 21 de julho de 2015 do programa Profissão Repórter, que analisaremos adiante, tratou desse tema, mostrando a situação dos 8,7% da população que não sabem ler nem escrever.

Além do analfabetismo, outra herança histórica que reverbera contemporaneamente é a escravidão, visto que o contexto do povo negro no Brasil, na época da colonização, pode servir para a compreensão de sua posição de desigualdade atualmente. Para Carvalho (2011, p. 52, grifos nossos),

[...] ao contrário dos Estados Unidos, no Brasil não foi oferecido emprego, educação, terras ou incentivo ao alistamento eleitoral aos escravos libertos. As consequências disso foram duradouras para a população negra. Até hoje ela ocupa posição inferior nos indicadores de qualidade de vida. **Ela aparece como parcela menos educada da população, com os empregos menos qualificados, os menores salários, os piores índices de ascensão social.**

Os conceitos de cidadania trabalhados por Holston (2013) e Cortina (2005), de cidadania diferenciada e social, respectivamente, permitem-nos observar que seus significados se constroem entre o universo do privilégio e do bem-estar social, nas dinâmicas de inclusão/exclusão sociais em que se atribui ao Estado o dever de conceder elementos básicos de dignidade humana a seus cidadãos.

Para além da compreensão da cidadania como privilégio, emerge um novo tipo de cidadania, em que os trabalhadores urbanos buscam contestar as desigualdades e as formas de exclusão social a que são submetidos, a cidadania insurgente (HOLSTON, 2013). Essa cidadania começou a se desenvolver a partir da década de 1970, quando as camadas mais pobres da população começaram a ocupar as regiões periféricas da cidade. Tal movimento populacional funcionou como uma estratégia das elites para modernizar e limpar o centro das cidades, forçando os desfavorecidos, de alguma forma, a morar em “regiões distantes e subdesenvolvidas” (HOLSTON, 2013, p. 29). Esse deslocamento dos trabalhadores pobres para regiões distantes e com pouca ou nenhuma estrutura provocou novas formas de organização social dos sujeitos, que se tornaram os próprios construtores de sua cidadania. Por isso, Holston (2013) entende que, no contexto brasileiro contemporâneo, as classes trabalhadoras estão construindo seu ‘direito à cidade’, apropriando-se das periferias urbanas como um espaço de autoconstrução da cidadania. Logo,

⁴ Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/9-alfabetizacao-educacao-jovens-adultos>>. Acesso em: 15 ago. 16.

[...] as cidades permanecem sendo arenas estratégicas para o desenvolvimento da cidadania. [...] Assim, as cidades fornecem a densa articulação das forças globais e locais em resposta à qual as próprias pessoas pensam e agem na política, tornando-se novos tipos de cidadão. (HOLSTON, 2013, p. 48-49).

Ao mesmo tempo, as cidades são consideradas “lugares históricos de diferenciação” (HOLSTON, 2013, p. 34) e dimensões simbólicas de luta por melhores condições de vida. A cidadania insurgente de Holston (2013) representa uma forma de contestação em frente à atuação do Estado e busca produzir novas esferas de poder para garantir seu ‘direito à cidade’. Nesse sentido, podemos dizer que:

Há uma organização da cidade que colocou parte dos seus habitantes na condição de exclusão da ampla participação da ordenação e construção do sentido da vida, bem como dos benefícios, que dela decorrem. É o que justifica que homens e mulheres, de muitos lugares da sociedade brasileira, desejem e insistam em alterações profundas na organização da cidade. Negando-se serem cidadãos apenas do ponto de vista geográfico, os homens e mulheres se juntam para germinar outros modos de viver. (DOURADO, 2010, p. 90).

Ao colocar a cidade como dimensão central para pensar a cidadania brasileira, retornamos à matriz do conceito, no qual o significado originário de cidadania estava relacionado à ideia de *pólis* (para os gregos) e de *civis* (para os romanos). No entanto, contemporaneamente, o sentido de cidadania constrói-se desprendido dos vínculos geográficos para se tornar um valor, uma forma de se reconhecer, de se relacionar e de compreender o Outro em sua condição de humanidade.

A concepção moderna de cidadania se desenvolveu, conforme Rios (2010), pela ascensão da burguesia ao poder, o que acentuou a importância da liberdade individual, em detrimento do poder da Igreja e da nobreza. Diferentemente dos gregos, para quem a *pólis* era indissociável da política, o Estado Moderno manteve a distinção entre cidadania e política, sendo que “a primeira é universal no que diz respeito aos deveres e direitos e a última destinada ao poder legalmente constituído” (RIOS, 2010, p. 79). Nessa linha de pensamento, o autor destaca que:

A política rege a cidadania, o cidadão é livre dentro dos limites impostos pela política alicerçada pela classe burguesa, que detém não somente o poder legal que imprime sobre a consciência dos cidadãos o bem e o mal, mas também o aparato estatal para fazer cumprir as leis, tais como a polícia, o tribunal e outras formas de controle social. (RIOS, 2010, p. 79).

Essa compreensão vai ao encontro do conceito de cidadania diferenciada de Holston (2013), visto que a cidadania assume o significado de privilégios, como sinônimo do poder

conquistado pela burguesia nas esferas política, econômica e social. A cidadania é, então, seletiva e condicionada às relações de poder desiguais, visto que produz um “tratamento especial” a alguns cidadãos, enquanto nega esses mesmos direitos a outros (HOLSTON, 2013). Ainda de acordo com o autor,

Para esses grupos, o tratamento diferenciado para diferentes categorias de cidadãos, chamado de cidadania, significa privilégio e imunidade. Para a maioria, contudo, essa cidadania diferenciada é cruel: significa falta de direitos e poderes e, como resultado, vulnerabilidade. (HOLSTON, 2013, p. 44-45).

A construção de uma cidadania capaz de superar as qualificações sociais (escolaridade, gênero, poder econômico) como privilégio é, nesse sentido, uma cidadania fundada na luta por direitos. E a luta por direitos, enquanto um ato político é, igualmente, um processo de participação e empoderamento que tem, como instância mediadora, a educação – o direito fundamental ao ensino formal e informal. Desse modo,

[...] a cidadania, como toda propriedade humana, é o resultado de uma prática, a aquisição de um processo que começa com a educação formal (escola) e informal (família, amigos, meios de comunicação, ambiente social). Porque aprendemos a ser cidadãos, como aprendemos tantas outras coisas, mas não pela repetição da lei de outros e pelo castigo, e sim chegando a ser mais profundamente nós mesmos. (CORTINA, 2005, p. 30).

É por meio do direito à educação que os sujeitos podem desenvolver uma leitura crítica sobre as questões de interesse comum, sobre os problemas sociais e, especialmente, adquirir conhecimento sobre seus direitos, responsabilidades e formas de participação e luta política para transformar sua própria realidade. Carvalho (2011, p. 11), afirma que “A ausência de uma população educada tem sido sempre um dos principais obstáculos à construção da cidadania civil e política”.

Com a atuação dos sujeitos em prol de melhores condições de vida, podemos aproximar o conceito de cidadania civil (CORTINA, 2005) a partir da participação dos cidadãos como membros da sociedade. Para Cortina (2005, p. 106, grifos da autora), o cidadão “É antes de tudo *membro de uma sociedade civil*, parte de um conjunto de associações não políticas nem econômicas, essenciais para a sua socialização e para o desenvolvimento cotidiano de sua vida”. Pertencer à sociedade civil como protagonista na luta por outros direitos, como os políticos, os sociais e os econômicos, é fazer parte do processo democrático da construção da cidadania em seus diferentes recortes.

O marco formal desse processo é a Constituição de 1988, que consagrou o princípio de participação da sociedade civil. As principais forças envolvidas nesse processo compartilham um projeto democratizante e participativo, construído desde os anos oitenta ao redor da expansão da cidadania e do aprofundamento da democracia. Esse projeto emerge da luta contra o regime militar empreendida por setores da sociedade civil, entre os quais os movimentos sociais desempenharam um papel fundamental. (DAGNINO, 2004, p. 95, tradução nossa).

Segundo Carvalho (2011), o exercício dos direitos civis fica fragilizado sem os direitos políticos, uma vez que não é possível participar no governo da sociedade sem exercer nossa liberdade de expressão e opinião, sem nos mobilizar ou organizar para isso.

Outra dimensão de cidadania sugerida por Cortina (2005) diz respeito à participação na esfera econômica da sociedade, configurando uma cidadania econômica. A autora afirma que o envolvimento de todas as esferas sociais na tomada de decisão sobre as questões econômicas que afetam a vida dos cidadãos seria inviável, devido à “*globalização dos problemas econômicos e a financeirização dos mercados transnacionais*” (CORTINA, 2005, p. 78, grifos da autora). Para dar conta desse cenário global, a pesquisadora afirma que seria necessária a existência de uma cidadania econômica cosmopolita, quase impossível de se realizar. Por isso, ela sugere que a participação econômica seja atribuída a alguns domínios da sociedade, como o empresarial e o terceiro setor, proporcionando uma participação ativa e significativa dos membros das sociedades pós-liberais.

A proposta de uma cidadania econômica figura, então, como uma extensão do conceito de cidadania no âmbito político, para pensá-la no bojo das relações econômicas. Portanto, significa que os cidadãos têm a responsabilidade de participar do processo deliberativo sobre o setor econômico desde uma “ética discursiva” capaz de garantir o diálogo e a justiça, tendo o cidadão como protagonista desse processo (CORTINA, 2005). Seria uma forma de transformar as relações sociais que se estruturam pelas bases do capitalismo, rompendo com a ideia de que o único objetivo do setor econômico é o lucro.

Outra forma de pensar a relação entre cidadania e a esfera econômica da sociedade é do ponto de vista de ações cidadãs transformadoras, no sentido de modificar as estruturas econômicas que sustentam a sociedade neoliberal. Piza (2010) observa que as relações solidárias e, por vezes, assistencialistas, realizadas pelo terceiro setor, não constituem ações cidadãs transformadoras. A autora diferencia, portanto, solidariedade de cidadania, defendendo que:

A ação cidadã deve ser repensada, reavaliada. O próprio termo cidadania precisa sê-lo. Se na Grécia Antiga cidadania se assemelhava à política e representava ambas a mesma ideia, hoje numa sociedade disfarçada de democrática a cidadania não pode se limitar a solidariedade, boas maneiras, caridade, nem sequer a mera participação política; se assim for, apenas entramos nesse jogo de ilusões. É necessário analisar de modo sistemático os processos sociais subjacentes a todo esse ideário político, ao mesmo tempo em que se tenta extrair os aspectos positivos que podem ser usados de fato para uma mudança econômica. São necessárias não apenas ações que se restrinjam à política – a cidadania deve ser econômica e também cultural, caso contrário, apenas mantemos o *status quo*. (PIZA, 2010, p. 73, grifo da autora).

Assim, a concepção moderna do conceito marca uma transformação no significado do termo cidadania, que se expande para outras esferas além da política, a exemplo da econômica. Como vimos, nos contextos da pré-cidadania e no período greco-romano, a cidadania tinha um entendimento de vida comum, de participação política e da busca por resoluções coletivas sobre os problemas da comunidade. Já na Idade Moderna, como apontado por Rios (2010), a cidadania torna-se instrumento de manutenção do poder da burguesia e pode ser considerada como privilégio, convertendo-se, contemporaneamente, em uma ‘cidadania diferenciada’ e também em uma cidadania que busca superar e reelaborar suas condições, atravessada por uma ‘cidadania insurgente’ (HOLSTON, 2013). Assim, via de regra, o conceito de cidadania faz referência:

[...] aos direitos e às obrigações nas relações entre o Estado e o cidadão. Falar em cidadania implica recorrer a aspectos ligados a justiça, direitos, inclusão social, vida digna para as pessoas, respeito aos outros, coletividade e causa pública no âmbito de um Estado-nação. (KUNSCH, 2007, p. 63).

Ao entendermos a cidadania como um processo histórico, fundamentada no “desenvolvimento social com igualdade” (PERUZZO, 2007, p. 46), o conceito torna-se interdependente dos contextos sociais, econômicos, culturais e políticos com os quais interage. A cidadania passa a ser contextual e relacional, pois está condicionada às lutas por direitos de determinados grupos sociais, em determinados períodos históricos. Nesse sentido, “A cidadania é histórica e, portanto, seu *status*, ou seja, o grau de direitos alcançados, depende da capacidade de articulação civil e da correlação de forças no embate político” (PERUZZO, 2007, p. 46, grifo da autora). Nesse percurso, a mídia, com seus processos de significação, torna-se um lugar discursivo de práticas sociais que podem ser orientadas à prática cidadã, como apresentaremos no próximo item.

1.2 A MÍDIA COMO UM LUGAR DE PRÁTICAS DE CIDADANIA

Quando tratamos da cidadania em seu percurso histórico, também abrimos possibilidades para a compreensão das formas de expressão simbólica, linguagens e processos de significação que o conceito adquire ao longo do tempo. A abordagem histórica sinaliza que a cidadania, em diferentes contextos, esteve condicionada aos modos como os indivíduos se relacionavam e negociavam sentidos entre si, para exercer seus direitos com base em valores socioculturais que iluminavam determinado período histórico.

Nesse sentido, podemos dizer que a cidadania estabelece um vínculo fundamental com os processos de comunicação, dentre os quais, interessa-nos a comunicação midiática. Sendo assim, uma abordagem comunicacional da cidadania pode ser visualizada sob dois aspectos, um relacional e outro midiático. Relacional, porque entendemos que o sentido da cidadania se dá na *relação* estabelecida entre seus membros, e midiática, porque a *mídia*, em seus diferentes formatos e plataformas, ocupa uma posição de produtora de práticas de cidadania.

Tal compreensão nos leva ao entendimento de que o significado das práticas de cidadania não está em sua dimensão midiática, mas, sim, nas relações que se estabelecem entre os cidadãos e entre estes e a mídia. A seu turno, a mídia possui um papel de suma importância nas sociedades democráticas, uma vez que possibilita a (re)construção e compreensão do mundo social por meio de seus discursos. Diz Gentilli (2005, p. 125, grifo do autor) que “[...] todas as informações indispensáveis para a vida em sociedade chegam, hoje, [...] de forma *mediada* e não direta”.

Possuir acesso aos textos midiáticos para construir nossa compreensão de mundo sobre os acontecimentos da vida social não garante, no entanto, que esses conteúdos sejam plurais, democráticos ou orientados a práticas de cidadania. No Brasil, as políticas comunicacionais são caracterizadas pela concentração midiática, estruturada em monopólios de comunicação. Para Lima (2011, p. 90), as emissoras de rádio e televisão, embora sejam um serviço público, são utilizadas em “benefício do próprio Estado” e/ou de “interesses privados de uns poucos, contrariando a Constituição e perpetuando uma prática antidemocrática na sociedade brasileira”.

A pesquisa *Quem Controla a Mídia no Brasil*, realizada pelo *Intervozes – Coletivo Brasil de Comunicação Social*⁵, foi lançada em fevereiro de 2018, como parte de um projeto global chamado *Media Ownership Monitor*, o MOM (*Monitor de Propriedade de Mídia*, em

⁵ O Intervozes – Coletivo Brasil de Comunicação Social “é uma organização que trabalha pela efetivação do direito humano à comunicação no Brasil”. Disponível em: <<http://intervozes.org.br/quem-somos/>>. Acesso em: 14 jan. 2018.

português), organizado pela *Repórteres sem Fronteiras*⁶. O estudo apontou que, no Brasil, prevalecem os interesses privados, em detrimento do interesse público, já que há: intensa concentração de audiência e de propriedade, controle político sobre os veículos, as redes de distribuição e o financiamento das mídias, além da ausência de uma legislação que garanta proteção jurídica sobre essas questões. Com isso,

Os interesses dos grupos impedem a existência de uma pluralidade de vozes, o embate de opiniões e a coexistência de valores e visões de mundo diferentes. **A mídia brasileira de maior audiência é controlada, dirigida e editada, em sua maior parte, por uma elite econômica formada por homens brancos.**⁷

Essa estrutura política e econômica compromete de maneira decisiva o desenvolvimento e o exercício da cidadania, uma vez que “a mídia tem sido usada, prioritariamente, com finalidades de entretenimento submetidas aos interesses econômicos e políticos dos detentores de sua propriedade e das classes dominantes, as quais representam” (PERUZZO, 2007, p. 52). De modo particular, o Grupo Globo é o maior conglomerado de comunicação da América Latina⁸ e possui a maior concentração de audiência do Brasil. A centralização midiática limita, tanto no âmbito da produção quanto no da recepção, as possibilidades de acesso a um conteúdo diverso em pontos de vista e opiniões, haja vista os interesses de determinados grupos político-econômicos. Isso interfere na concepção de cidadania que se desenvolve junto à mídia e no direito à informação e comunicação que ela deveria expressar. Segundo Gentilli (2005, p. 128),

O direito à informação, portanto, deve ser compreendido como um direito relacionado diretamente aos outros direitos, incluindo, obviamente, as contradições e os antagonismos destes. É um direito que fomenta o exercício da cidadania e permite ao cidadão o acesso e a crítica aos instrumentos necessários ao exercício pleno do conjunto dos direitos de cidadania.

Nesse contexto, a mídia hegemônica⁹, enquanto lugar de produção e disputa de sentidos, ao representar a voz uníssona de grandes empresas de comunicação, reduz ou até exclui as possibilidades para a construção plural e democrática de práticas de cidadania, uma

⁶ A *Repórteres sem Fronteiras* é uma organização sem fins lucrativos, fundada em 1985, na França, que luta pela defesa e pela promoção da liberdade de informação. Disponível em: <<https://rsf.org/pt/apresentacao-0>>. Acesso em: 14 jan. 2018.

⁷ Disponível em: <<https://brazil.mom-rsf.org/br/proprietarios/>>. Acesso em: 14 jan. 2018. (grifos do site).

⁸ Disponível em: <<https://brazil.mom-rsf.org/br/contexto/historia/>>. Acesso em: 14 jan. 2018.

⁹ Carpentier, Lie e Servaes (2001) nomeiam de *mainstream* ou grande mídia/mídia hegemônica aquela que produz em larga escala, tem como foco principal a comercialização de propaganda e pode ser privada ou estatal. Sua estrutura é hierárquica e obedece às lógicas de manutenção do *status quo* da racionalidade instrumental do modo de produção capitalista. Seu discurso dominante representa a voz uníssona do monopólio midiático brasileiro.

vez que esta implica participação, olhar crítico, (re)conhecimento sobre direitos e deveres, responsabilização, inclusão social, debate público.

O termo democratização da comunicação põe em evidência a questão dos direitos à informação e à comunicação, confrontados com o monopólio dos meios de comunicação no Brasil. Democratizar a informação e a comunicação significa garantir as condições de acesso, produção e representação das demandas sociais de interesse público dos cidadãos. Significa, ainda, não somente a expansão dos espaços midiáticos para incluir as minorias sociais e as pessoas em situação de vulnerabilidade, mas, principalmente, em como esses sujeitos são discursivizados. Implica, portanto, deslocar a centralidade do sujeito para pensar também nos contextos que estruturam suas condições de desigualdade social, econômica, política e cultural.

O direito à informação é portanto um direito em si – a despeito de se configurar como um direito-meio – e assim deve ser compreendido em toda a complexidade que envolve os direitos nas sociedades modernas. É, também, e esta uma questão central, a **porta de acesso a outros direitos**. Nas sociedades modernas, estruturadas como democracias representativas [...] todos os direitos em alguma medida relacionam-se com o direito à informação: o alargamento da participação na cidadania pressupõe um alargamento do direito à informação como uma premissa indispensável, um pressuposto. (GENTILLI, 2005, p. 128, grifo nosso).

Nessa perspectiva, Mata (2006), com o conceito de cidadania comunicativa, leva-nos a pensar sobre as formas de democratização da comunicação, a partir da representação dos atores sociais nos meios midiáticos massivos como condição para o exercício da cidadania. Para a autora, “[...] a prática cidadã designa não só o exercício de deveres e direitos dos indivíduos em relação ao Estado, mas sim um modo específico de aparição dos indivíduos no espaço público [...]” (MATA, 2006, p. 8, tradução nossa).

Essa ‘aparição’, ou visibilidade, no entendimento de cidadania que procuramos formular, seria orientada para as minorias, as quais compreendem atores sociais em posição desigual de poder, movidos pela transformação sociocultural na luta por questões coletivas. Uma minoria não se constitui em termos quantitativos, mas, sim, “refere-se à possibilidade de terem voz ativa ou intervirem nas instâncias decisórias do Poder” (SODRÉ, 2005, p. 11). Nesse sentido, Barbalho (2005, p. 37) diz que “[...] a cidadania, para as minorias, começa, antes de tudo, com o acesso democrático aos meios de comunicação. Só assim ela pode dar visibilidade e viabilizar uma outra imagem sua que não a feita pela maioria”.

As diferenças entre informar e comunicar se apresentam como um indicativo para pensar as formas de comunicação democráticas e plurais na mídia hegemônica. Martín-Barbero (2010), ao se referir aos processos culturais no cenário de globalização das

comunicações, enfatizou as dificuldades inerentes ao processo de comunicar. A comunicação, segundo o autor, exige o reconhecimento por parte dos sujeitos “[d]o direito a viver e pensar diferente”, bem como de reconhecer “[...] a si mesmos nessa diferença, ou seja, que estejam dispostos a lutar a todo momento pela defesa dos direitos dos outros, já que nesses mesmos direitos estão contidos os próprios” (MARTÍN-BARBERO, 2010, p. 71).

O desafio da mídia hegemônica é justamente este: promover uma comunicação plural, o contato com o Outro, construindo espaços de participação que abram possibilidades “não de serem representados [os sujeitos], mas de serem reconhecidos: de fazer ouvir a própria voz, de poder dizer com suas linguagens e relatos” (MARTÍN-BARBERO, 2010, p. 74).

Nesse contexto, as práticas discursivas da mídia, como no caso do programa Profissão Repórter, podem dar visibilidade aos sujeitos e construí-los socialmente. Esse processo se potencializa com a comunicação nas ‘sociedades mediatizadas’, em que predomina a força das palavras e das imagens, com as quais, diz Mata (2006), constrói-se um modo dominante de nos relacionarmos. “Podemos reconhecê-las como **regulações discursivas** que expressam, instauram e reproduzem regulações sociais” (MATA, 2006, p. 8, tradução nossa, grifo nosso).

Com base nesses pressupostos, a pesquisadora elenca categorias de representação dos cidadãos em meios audiovisuais, a partir de sua experiência na Argentina. São elas: o cidadão como sujeito de necessidade, o cidadão como sujeito de demandas e o cidadão como sujeito de decisão. Essas indicações são interessantes para pensar a articulação entre o objeto empírico desta pesquisa, o programa Profissão Repórter, da RGT, e seus modos de funcionamento discursivo no que tange aos sentidos de cidadania que evoca e silencia.

A primeira categoria sugerida pela autora é denominada *sujeito de necessidade*. A partir dela, o cidadão é representado pelas estratégias discursivas que buscam provocar efeitos dramatizantes no público telespectador, explorando as sensações dos indivíduos com enquadramentos em *close-up* e perguntas retóricas, elementos que fazem parte da construção de sentido pretendida, com base na preconcepção da resposta do entrevistado.

O ‘pacote’ que envolve o cidadão de necessidade é representado pela dor, por lágrimas, por gritos, por dados quantificáveis, pela voz de especialistas contrastada com a voz embaçada dos protagonistas. Mata (2006, p. 9, tradução nossa) explica que esses modos de representação dão preferência à lógica da exibição para mostrar a “pobreza permanente e generalizada” que se impõe ao cidadão. Assim, o cidadão de necessidade é da ordem do irreversível, da impotência diante dos problemas sociais que o afligem, o que implica o apagamento das “causas e vinculações estruturais”, e, de tal modo, “indefeso ante o poder, [o sujeito] é o emblema da não-cidadania” (MATA, 2006, p. 9, tradução nossa).

Seguindo a lógica das carências e necessidades da representação anterior, está o *sujeito de demandas*. O que o diferencia da categoria anterior é que, a partir de sua consciência de direitos, o sujeito de demandas pode reivindicá-los por meio do espaço de fala midiático ou participando de organizações e mobilizações. É um cidadão participativo, que quer se construir como um sujeito que tem um posicionamento ativo perante a sociedade, que disputa por espaços de visibilidade midiática, que abre possibilidades para assumir seu lugar de reconhecimento na dinâmica social, a fim de construir significados para suas demandas no espaço público.

Tanto o sujeito de necessidade quanto o de demandas podem ser relacionados aos pressupostos apontados por Camacho Azurduy (2011, p. 144, tradução nossa) para pensar a cidadania:

[...] a pobreza é uma ‘marca de inferioridade’ (que qualifica o ‘outro’ como carente, indigno, desprotegido, marginal), que desconhece o ‘outro’ – culturalmente distinto – como sujeito de direitos legítimos e, portanto, impede a universalização, o reconhecimento e o exercício destes.

Os sujeitos de necessidade e os de demanda representados pela mídia reforçam o significado de inferioridade atribuído à pobreza, pois se baseiam em “expressões de desilusão, fatalismo e pessimismo”, formatando relações sociais excludentes (CAMACHO AZURDUY, 2011, p. 144, tradução nossa).

No entanto, se pensarmos no desenvolvimento da cidadania no Brasil, veremos que a cidadania política foi a última dimensão de direitos a ser garantida, após os direitos sociais e civis (CARVALHO, 2011). Em parte, é possível dizer que isso justifica a fragilidade da participação política em nosso país, em termos de mobilização da sociedade civil para pressionar e cobrar práticas de cidadania por parte das instituições, incluindo a mídia, com base no *ethos* do cidadão. Nesse sentido,

Tomar as decisões políticas desvinculadas do *ethos*, do modo de ser dos cidadãos, implica em tornar a *polis* menos adequada às pessoas que fazem dela uma *polis*. Nessa circunstância, é esperado que o conjunto de cidadãos sintam-se pouco satisfeito com seu governo e este precise lançar mão de seu poder político, ideológico ou repressivo como forma de manter controlado o povo. [...] se é verdade que a vida política é o que faz com que os seres humanos se tornem humanos, se é nas diversas formas de contato com a *polis* que o sujeito se constrói como tal, uma *polis* que não se funda no *ethos* de seus cidadãos, substituindo-o pelos interesses de seus governantes, mediará a construção de sujeitos política e eticamente esquizofrênicos. **O sujeito construir-se-á mediado por uma *polis* que em nada o representa e na qual não se reconhece.** (PANSARELLI, 2010, p. 64, grifos nossos).

Avançando nesse processo, Mata propõe a noção do cidadão como *sujeito de decisão*, atrelado ao âmbito das decisões políticas, mais precisamente, às questões democráticas. Segundo a autora, o modelo mediático da democracia se constrói

[...] com o voto individual, com a eleição desde a intimidade da casa mediante o recurso de algum dispositivo técnico ou desde a interpelação igualmente técnica que produzem as pesquisas de opinião sobre diversas questões de caráter público. (MATA, 2006, p. 10, tradução nossa).

A concepção do sujeito de decisão condiciona os indivíduos à lógica midiática e os posiciona, a nosso ver, em uma posição de pseudoparticipação política, pois o voto, a eleição ou as pesquisas de opinião envolvem questões de caráter público forjadas no processo de construção de uma cultura política democrática e participativa, onde a mídia tem um papel fundamental a desempenhar.

Com a falência das instituições sociais tradicionais e o crescente poder que a mídia massiva adquire na sociedade contemporânea, é impreterível situá-la como um agente discursivo que interfere e, até certo ponto, regula as relações sociais e a formação das subjetividades. Desse modo, pensar e analisar os modos como se manifestam os sujeitos de demanda, de necessidade e de decisão (MATA, 2006) – entre outras categorias que podem ser elencadas – pode ser uma possibilidade de construir formas de conhecimento sobre direitos/deveres e de representar os sujeitos com equidade e dignidade no contexto da comunicação midiática.

Portanto, a cidadania, como luta política por direitos de diferentes ordens, também precisa criar e sustentar modos de representação de suas causas – e, por vezes, a mídia torna-se o principal espaço de disputa de sentidos. Isso quer dizer que a mídia, como lugar de produção e circulação de sentidos, também é um espaço de significação e construção da cidadania.

Entendemos que o discurso veiculado pelas mídias corresponde a um “regime de verdade”, dotado de legitimidade para nos informar sobre os acontecimentos do mundo. As mídias utilizam-se da estrutura da linguagem para dar visibilidade, nomear, silenciar, classificar, questionar e, assim, controlar determinados sentidos, que, por sua vez, constroem subjetividades, identidades, representações e modos de ser e de estar no mundo.

Complementar à tipologia de representação dos sujeitos, Mata (2006, p. 14, tradução nossa) define o conceito de cidadania comunicativa como “formal”, “reconhecida”, “exercida” e “ideal”. A cidadania comunicativa *formal* representa os direitos garantidos pela

dimensão jurídica, enquanto a *reconhecida* é a condição de consciência de tais direitos em uma comunidade determinada. A cidadania comunicativa, após ser garantida por lei e reconhecida pelos indivíduos, avança para a etapa *exercida*, para, então, chegar ao ponto que a autora denomina de *ideal*. Ou seja, “aquela que, desde postulações teórico-políticas e de expectativas de transformação social, se constrói como utopia ou meta alcançável na vinculação com os processos de democratização das sociedades” (MATA, 2006, p. 14, tradução nossa).

Nessa linha de raciocínio, a cidadania poderia ser entendida como um processo de significação ancorado por valores sociais, travados na disputa de sentidos sobre o que se concebe como cidadania. Se esta só se realiza no e com o indivíduo, pode-se dizer que não há cidadania sem sujeito e, também, que o sujeito só assume a posição de cidadão quando tem seus direitos e deveres garantidos juridicamente e os reconhece e exerce, tal como nos níveis da cidadania comunicativa elencados por Mata (2006).

A cidadania denominada comunicativa estaria, então, vinculada ao reconhecimento do direito à informação e à comunicação, entendido aqui como a base para o exercício da cidadania em sentido amplo, que diz respeito às diferentes formas de os atores sociais se relacionarem com seu entorno e com os problemas da sociedade. É nesse ponto que compreendemos o papel da mídia – e, em especial, o do jornalismo – como uma forma de conhecimento (MACHADO, 2006), cujos discursos são capazes de reproduzir, manter ou regular as práticas sociais cidadãs, através dos modos como representa os cidadãos e suas demandas sociais.

1.2.1 (Re)pensar a cidadania nos discursos da mídia

Além da discussão histórica e comunicacional, apresentamos uma abordagem, que denominamos de ‘discursivo-midiática’, para a compreensão do conceito de cidadania. Sob o olhar discursivo, entendido, aqui, como base epistemológica e teórico-metodológica, buscamos compreender como a cidadania é construída pela disputa de sentidos entre os sujeitos, capazes de realizar mudanças discursivas, alterando os processos de significação sobre o que é ser cidadão. No contexto desta pesquisa, isso se dá pelos processos de significação engendrados pela mídia hegemônica, *lócus* discursivo em que se encontra o objeto empírico do presente trabalho.

Desse modo, a disputa por sentidos de cidadania, que nos leva à estabilização de determinados significados para o termo, instaura-se nas relações de poder entre os sujeitos.

Essas relações são, de alguma forma, relações discursivas, visto que se constroem pelo uso social da língua. Nesse sentido, temos, na mídia, o principal *lócus* que arregimenta tais perspectivas, pois ela se situa a partir de marcos históricos, de relações de poder e da linguagem. Como instância produtora de sentidos e significações, a mídia se constituiu, ao longo do tempo, como um espaço legitimado, capaz de ser reconhecida como fonte de “verdade”. Isso evidencia a relação que se estabelece entre mídia, poder e linguagem. Conforme Ortiz (2000, p. 98-99, grifo nosso),

O sujeito falante, além de enunciar uma sentença, o faz envolvido em determinadas situações nas quais seu discurso possui um valor desigual. **Uma língua não é somente instrumento de comunicação, ela é também instrumento de poder.** A fala, para ser levada em consideração (ou seja, para ser escutada), deve se revestir de legitimidade. Existe, portanto, um mercado dos sentidos no qual as falas desfrutam de valores diferenciados.

Sabe-se que a mídia hegemônica possui um valor superestimado em frente a outras instituições sociais e, por isso, ela se torna tão importante na construção de discursos sobre cidadania e constituição do sujeito-cidadão. Consideramos, portanto, que a informação “[...] *é sempre uma visão de mundo, logo um dado cultural*” (WOLTON, 2006, p. 131, grifos do autor) carregado de valores, crenças, opiniões, posicionamentos político e ideológico, tanto dos profissionais quanto dos veículos de comunicação.

Na perspectiva de Charaudeau, “a informação é, numa definição empírica mínima, a transmissão de um saber, com a ajuda de uma determinada linguagem, por alguém que o possui a alguém que se presume não possuí-lo” (CHARAUDEAU, 2013, p. 33). A partir dessa definição, podemos situar a informação produzida pela mídia em dois paradigmas: o da objetividade, a qual entende o jornalismo como reprodução do real, ou sob uma ótica complexa, que envolve a questão da linguagem e de seus processos de significação, referindo-se a um jornalismo pautado na opacidade.

O jornalismo de caráter transparente está calcado nos valores de objetividade e imparcialidade, configurando-se como fidedigno na tarefa de mediar a realidade e o mundo social¹⁰. Seria uma espécie de jornalismo “puro”, impenetrável por contradições sociais e ideologias. Tanto o jornalista quanto o veículo de informação estariam, então, imunes às opiniões, aos interesses e aos posicionamentos, que são próprios do fazer jornalístico.

As práticas jornalísticas centram-se em um movimento de ocultamento da dialética que permeia o ato de transformar os fatos em notícias ou em reportagens, como no caso do

¹⁰ Sobre a discussão a respeito dos valores de objetividade e subjetividade no jornalismo, Motta (2005) atenta para o fato de que esse debate continua vigente nas pesquisas em jornalismo.

Profissão Repórter. É uma posição que considera o jornalismo e, por consequência, também o jornalista, como determinados pela lógica de reprodução da realidade social, tal como um espelho. Por esse entendimento, o jornalismo é visto a partir de uma concepção positivista, sem distorções, dissensos ou oposições nas relações entre jornalistas, fontes, veículos e sociedade. É um jornalismo racionalizado, baseado na exatidão e na homogeneidade das informações, que apaga os conflitos inerentes à sua prática.

Por outro lado, há um contraponto a essa perspectiva, que, mais especificamente, surgiu nos anos 1970, com a Teoria Construcionista, nos estudos de jornalismo (MACHADO, 2006, p. 4). O modelo de comunicação estabelecido pelas relações entre fonte de informação, instância de transmissão e receptor remete às primeiras teorias da informação, que são consideradas, para Charaudeau (2013, p. 34) sob um “ponto de vista ingênuo”. O autor explica que

Trata-se de um modelo que define a comunicação como um **circuito fechado** entre emissão e recepção, instaurando uma **relação simétrica** entre a atividade do emissor, cuja única função seria ‘codificar’ a mensagem, e a do receptor, cuja função seria ‘decodificar’ essa mesma mensagem. Modelo perfeitamente **homogêneo, objetivo**, que elimina todo efeito perverso da intersubjetividade constitutiva das trocas humanas, e identifica a comunicação com a informação e esta com um simples procedimento de **transmissão** de sinais. (CHARAUDEAU, 2013, p. 35, grifos nossos).

Ultrapassando a visão informativa desse modelo, tem-se a ideia de ‘fabricação do ‘acontecimento’ (CHAMPAGNE, 1998), em que o jornalismo realiza o ato de pinçar fatos sociais e, no movimento de transformação do fato em acontecimento, incorpora-o de significados. A ação de mediar os fatos sociais se dá, desse modo, pela linguagem constitutiva dos acontecimentos jornalísticos. Isso nos permite inferir que os fatos só adquirem existência social no momento em que são reconstruídos pelo olhar humano e pela mediação linguageira que atribui significado social a eles. Seguindo esse raciocínio, identifica-se o/a jornalista como um mediador sócio-político e o jornalismo como

[...] um modo de conhecimento: ele tanto **produz um conhecimento** particular sobre os fatos do mundo, quanto **reproduz os conhecimentos** gerados por outras instituições sociais. Mas o conhecimento não pode ser apenas transmitido ou repassado, ele é **recriado**. (MACHADO, 2006, p. 4, grifos nossos).

O jornalismo opera como um agente produtor de realidades sociais, capaz de gerar conhecimento sobre aquilo que veicula, uma vez que “a mídia não está fora do mundo que pretende retratar. É imperfeita, complexa e inacabada como ele, e em seu interior se movem

sujeitos plenos de pensamentos, idéias e interesses a defender” (MACHADO; JACKS, 2001, s/d). Ao entender que o jornalismo é feito por sujeitos pensantes, temos de incluir, em sua dinâmica, a ideia de que o jornalista não é apenas um mediador entre os fatos e o mundo social. É um agente social e político que possui suas contradições e interesses, que, por vezes, são conflitantes com o posicionamento do veículo para o qual trabalha. Apesar disso, reconhecemos que a comunidade jornalística precisa manter um *ethos*, sustentado pela ideia de reprodução do real, cuja

[...] legitimidade e credibilidade [...] estão assentes na crença social de que as notícias refletem a realidade, que os jornalistas são imparciais devido ao respeito às normas profissionais e asseguram o trabalho de recolher a informação e de relatar os fatos, sendo simples mediadores que ‘reproduzem’ o acontecimento na notícia. (TRAQUINA, 2005, p. 149).

Em decorrência disso, o/a jornalista, como se sabe, possui uma relativa autonomia em seu fazer jornalístico, condicionada aos fatores citados anteriormente e a outros, como a relação do veículo com seus anunciantes e os contextos social, político, econômico e cultural que influenciam suas rotinas de produção.

Devido a essas questões, busca-se construir um entendimento das práticas midiáticas como práticas discursivas e sociais que se distanciam da abordagem do jornalismo de caráter transparente, como espelho da realidade. A partir disso, é possível pensar em fazeres jornalísticos de ordem sócio-política, pois são consideradas as dinâmicas e as dialéticas próprias das rotinas produtivas, da cultura profissional e dos constrangimentos organizacionais. Além disso, precisamos observar a relação do jornalismo com a linguagem e as formas de conhecimento que produz sobre a realidade social.

Faz-se necessário, ao entender as práticas midiáticas como práticas discursivas e sociais, compreendê-las como um processo complexo sobredeterminado por dinâmicas internas (relação entre jornalistas e empresa jornalística), pelo fazer profissional (o processo de recriação dos acontecimentos sociais e sua relação com o público) e pelos contextos sociais mais amplos que afetam as categorias anteriores.

O discurso que se proclama imparcial e comprometido com a apuração rigorosa dos fatos manifesta o desejo de ser aceito pela comunidade de leitores como **discurso de verdade**. Como esse desejo é uma imposição da ordem discursiva midiática, e tendo em vista que o real não se deixa apreender diretamente, o verossímil no jornalismo encontra-se em relação direta com o **efeito de real** construído discursivamente. (NAVARRO-BARBOSA, 2010, p. 85, grifos nossos).

A concepção de uma mídia que se constrói como imparcial, como espelho do real e transparente, define-se, segundo esse viés, através de um discurso sustentado por determinadas estratégias de construção de efeitos de realidade, que “[...] funcionam como índices de referencialidade que conferem aos discursos um caráter verossímil, assegurando-lhes a credibilidade” (NAVARRO-BARBOSA, 2010, p. 86). O objeto empírico desta pesquisa, o programa Profissão Repórter, possui, como uma de suas características essenciais, o conceito de transmitir ‘os bastidores da notícia, os desafios da reportagem’, o que se configura como uma estratégia que reforça o sentido de se mostrar transparente perante o público. “Em particular, a linguagem da mídia de massa é detalhadamente analisada como um espaço de poder, de lutas, e também como um espaço onde a linguagem é aparentemente transparente” (WODAK, 2004, p. 231).

A seleção de determinadas estratégias discursivas no processo de (re)construção dos fatos sociais revela a ‘simbiose’ entre a produção discursiva e a linguagem, pois é por meio desta que o jornalismo produz sentidos. Por ‘estratégias discursivas’, queremos fazer referência a um

[...] projeto concreto que obedece a determinados critérios de seleção e relevância, dizendo respeito a decisões tomadas no processo de produção, responsáveis também pela escolha de mecanismos de expressão adequados à manifestação dos conteúdos desejados. (DUARTE, 2004, p. 42).

Nesses termos, entendemos que o discurso construído pela mídia hegemônica não é apenas um ato individual que põe em relação as instâncias do veículo e dos telespectadores. Esse discurso ocupa uma posição de poder, pois, historicamente, constituiu-se como um espaço legitimado para a produção de diferentes gêneros, reforçando valores socioculturais e posições sociais hegemônicas. Essa perspectiva que relaciona discurso e poder na construção de significados sociais é salientada por Fairclough (2016, p. 95, grifos nossos):

O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação de mundo, mas de significação do mundo, **constituindo e construindo o mundo em significado**.

Nessa prática de significação do mundo, o discurso veiculado pela mídia hegemônica adquiriu uma posição de poder privilegiada e central. Pode-se dizer que a esfera midiática é o principal espaço com o qual nos relacionamos em busca de informações e direitos de cidadania, afetando nosso conhecimento de mundo e nossas representações e relações sociais.

No curso dessa perspectiva, para pensar a centralidade da mídia na construção de espaços de cidadania, associamos o conceito de *quarto bios*, ou midiatização, de Sodré (2010), cuja implicação seria uma “qualificação particular da vida, um novo modo de presença do sujeito no mundo” (SODRÉ, 2010, p. 14). O autor explica que o processo de midiatização no qual vivemos cria uma ‘eticidade’, no sentido de novos valores, hábitos e costumes entre o sujeito e sua relação com as formas de comunicação linear ou em rede. De acordo com o pesquisador,

É que a tecnocultura – essa constituída por mercado e meios de comunicação, a do *quarto bios* – implica uma transformação das formas tradicionais de sociabilização, além de uma nova tecnologia perceptiva e mental. Implica, portanto, um novo tipo de relacionamento do indivíduo com referências concretas ou com o que se tem convencionalmente designado como verdade, ou seja, uma outra condição antropológica. (SODRÉ, 2010, p. 27, grifo do autor).

A mídia e as suas estratégias discursivas atuam como produtoras de verdades e constituem nosso conhecimento de mundo e nossas práticas sociais. Segundo Sodré (2010, p. 26), a mídia é “uma técnica política de linguagem”, não apenas designativa, mas, especialmente, produtora de realidade. Sua linguagem é mediadora de nossa relação com o social e, por conseguinte, com a nossa condição de cidadãos. Nesse sentido,

Hoje, é preciso reconhecer o papel de destaque das mídias como instrumento de lutas hegemônicas, o qual ampliou a possibilidade de grupos cada vez mais restritos disseminarem seus discursos, suas visões particulares de mundo como se fossem universais. (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 52).

Entendemos que o discurso produzido pelo Profissão Repórter, apesar de assumir uma posição dominante, possui suas linhas de fuga, seus pontos de escape, uma vez que o discurso, na abordagem crítica, está assentado na perspectiva dialética. Possui, desse modo, uma estrutura relativamente estável, além da prática e do evento, tidos como elementos “contraditórios e em luta, com uma relação complexa e variável com as estruturas, as quais manifestam apenas uma fixidez temporária, parcial e contraditória” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 98).

Essas múltiplas dimensões nos levam à seguinte reflexão: se os momentos específicos de luta por direitos foram capazes de incorporar novos significados/dimensões para o termo cidadania, hoje, no contexto midiático contemporâneo, não estamos reconstruindo e atualizando as formas de ser cidadão, especialmente, pela nossa relação com as mídias e as implicações de um *bios* midiático?

1.3 MAPA TEÓRICO-CONCEITUAL PARA COMPREENSÃO DA CIDADANIA

A partir do aporte teórico apresentado, elaboramos um mapa teórico-conceitual que agrupa as principais compreensões que foram tecidas sobre o conceito de cidadania neste capítulo. A finalidade desse mapa é servir de orientação à etapa de análise do programa Profissão Repórter, auxiliando a pesquisadora a articular as diferentes definições teóricas às concepções analíticas sobre os sentidos de cidadania. O mapa funciona, portanto, como um recurso interpretativo capaz de organizar e hierarquizar os conceitos de cidadania, tornando-os mais acessíveis no momento de esquematizar e analisar as estratégias discursivas do programa supracitado.

O percurso que buscamos traçar foi desenvolvido com o objetivo de compreender a cidadania contemporânea, em específico, a cidadania em frente às questões que envolvem a mídia e seus discursos. Sendo assim, consideramos como bases teóricas do conceito a pré-cidadania, a cidadania greco-romana (denominada cidadania clássica) e a cidadania liberal, de origem burguesa. Identificamos que o conceito preliminar de cidadania versa sobre os modos como os sujeitos se relacionam na época das sociedades primitivas. Sem um poder centralizador e estratificações sociais excludentes, a primeira inspiração para o conceito de cidadania adveio do significado da vida em comunidade. A força do sentido de cidadania estava na construção de laços de pertença, na vida em comum, na coletividade, tendo na religião monoteísta sua fundamentação ética. Em um cenário caracterizado pela desigualdade social, era a religião, na figura dos profetas, que promovia o valor da solidariedade e da justiça social. Percebe-se que as formas de organização em sociedade, entendidas como práticas não discursivas, interferiam diretamente no modo de concepção da cidadania, pois, na transição da estrutura tribal para a monárquica, foi preciso restabelecer os vínculos comunitários, voltando-se, especialmente, para os grupos excluídos e oprimidos pelo regime.

Ainda considerando as relações sociais em torno do que é de interesse comum, outro conceito que interfere na concepção contemporânea de cidadania foi desenvolvido no período clássico, em Grécia e Roma. A cidadania grega foi forjada a partir da *pólis*, que corresponde à ideia de cidade-estado, lugar onde se estruturava a vida pública, através da participação e deliberação sobre os acontecimentos comuns ao seu conjunto de cidadãos. As cidades-estado se organizavam em torno da propriedade privada da terra, mas esta era de uso comunitário, semelhante à organização social, política e econômica das sociedades tribais, da pré-cidadania. Pertencer à comunidade também era uma forma de garantir proteção ao território, um modo de sobrevivência. O que renova o conceito da cidadania clássica é a

centralidade da política, com a participação e a deliberação sobre os assuntos da *pólis*. As atividades realizadas na *Ágora*, a praça pública grega, eram permitidas apenas a homens brancos.

Seguindo o mesmo curso da cidadania grega, Roma também conservava a importância das atividades civis e políticas, que ficavam restritas aos cidadãos livres, ou seja, a uma pequena parcela da população, detentora de grandes propriedades de terra. No entanto, havia um contexto de lutas e tensões sociais por parte das camadas da população excluídas, que não podiam exercer sua participação em assembleias e cargos públicos, por exemplo.

Percebemos que o exercício da cidadania era realizado por uma elite que excluía o restante da população da participação e do poder de decisão sobre a vida em comum, o que fez com que determinadas classes se posicionassem contra o privilégio desses grupos. Uma transformação nas relações de cidadania, incentivada pelo contexto do Iluminismo, desenvolveu-se na Idade Moderna, com a classe burguesa. Esta se encontrava em uma condição econômica, política, social e cultural desigual perante o poder dos senhores feudais e, posteriormente, dos monarcas, que detinham privilégios sobre a população. Como forma de enfrentamento a essa situação, desencadearam-se as revoluções burguesas, por meio das quais os burgueses reivindicavam um novo lugar na sociedade, não mais dominados pelos interesses dos feudos, do clero ou dos reis, mas pela instauração de um Estado de Direito, no qual todos seriam considerados cidadãos pelos princípios da lei.

Tomadas como bases fundadoras do conceito, essas concepções de cidadania nos ajudam a pensar na formulação de uma cidadania no contexto brasileiro. Para compreender seu desenvolvimento, é necessário recuperar alguns aspectos históricos fundamentais, como o fato de que o Brasil foi uma colônia de exploração portuguesa por 322 anos. O período do Brasil Colônia não representou apenas um modelo de expansão comercial europeu, baseado no latifúndio e na escravidão de negros indígenas, mas, especialmente, imprimiu no brasileiro um padrão de pensamento colonizado e, com ele, uma visão eurocêntrica de mundo, que traz consigo preconceitos, discriminações e, sobretudo, desigualdades sociais, econômicas, políticas e culturais alicerçadas em privilégios. Isso nos leva a uma compreensão da cidadania brasileira como voltada a direitos “diferenciados” (conforme o conceito de cidadania diferenciada, de Holston, que apresentamos anteriormente), que não produzem igualdade, mas, sim, acentuam as diferenças sociais.

Outra compreensão que consideramos interessante provém do leque de cidadanias proposto por Cortina, haja vista os diferentes tipos de cidadania que podem ser relacionados a conjunturas diversas no caso brasileiro. Sendo assim, o conceito passa a ser compartimentado,

uma vez que busca atender a diferentes interesses e lutas de cidadania, como as cidadanias civil, política, social e econômica, sintetizadas no Quadro 1 (p. 51).

Considerando a cidadania como um modo de organização social, estruturada nas relações entre os sujeitos, ela se transforma em resistência perante as relações de poder e os valores socioculturais acomodados em determinadas épocas históricas. Dessa perspectiva, emerge a concepção de cidadania insurgente, caracterizada pela capacidade dos sujeitos de forjarem novas formas de cidadania, diante da complexa vida na cidade contemporânea.

Na tentativa de avançar na compreensão atual da cidadania é que apresentamos uma abordagem midiática para pensar o conceito. A partir dessa perspectiva, defendemos que a mídia é um lugar onde são (re)produzidas, sustentadas e transformadas as práticas de cidadania. Entretanto, quando tratamos das políticas de comunicação no Brasil, não podemos desconsiderar o cenário de monopólio midiático aqui instaurado. Desse modo, a mídia hegemônica, onde se situa o objeto empírico deste trabalho, pode ser considerada um espaço de cidadania, uma vez que propicia o direito à informação e tem o papel social de informar ao cidadão – o que pressupõe a pluralidade de ideias, opiniões e pontos de vista. Porém, esse espaço de cidadania entra em conflito com a existência da concentração midiática que a Rede Globo, por exemplo, possui no nosso país. O paradoxo, que entendemos também como um desafio, é pensar em como construir práticas de cidadania em uma mídia que, apesar de ser hegemônica e estar sob as condições do monopólio de comunicação brasileiro, não está descolada ou dispensada de seu papel social para com o cidadão.

É sob esse ponto que acrescentamos um olhar discursivo sobre a mídia e a cidadania, entendendo o jornalismo como uma prática que abriga diferentes tonalidades de sentido sobre os modos de representar o cidadão. Portanto, embora a mídia hegemônica seja orientada para práticas mercadológicas, obedecendo à sua finalidade principal, o lucro pelos índices de audiência, argumentamos que o jornalismo produzido por ela é um agente social que produz conhecimentos sobre o mundo, construindo ‘verdades’ e representações das nossas identidades e relações sociais e dos modos como agimos e interagimos com o mundo. Ela produz, portanto, formas de (re)conhecermos nossa cidadania pelos modos como (re)apresenta ou silencia nossos direitos. Por isso, incluímos, nessa perspectiva, as categorias de representação dos sujeitos de Mata (2006) – sujeito de necessidade, sujeito de demandas e sujeito de decisão – e o seu conceito de cidadania comunicativa – nos níveis formal, exercida e ideal (também descritos no Quadro 1).

Assim, a partir do apanhado de conceitos ilustrados no mapa subsequente, localizamos nossas compreensões sobre cidadania, apontando para um entendimento que a considere

desde a emergência de um *bios* midiático e da posição central que as mídias ocupam na sociedade contemporânea.

Quadro 1 – Mapa teórico-conceitual das cidadanias



Fonte: Elaborado pela autora.

2 ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA: UMA ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA PARA A CIDADANIA

Este capítulo define, inicialmente, os pressupostos para a compreensão da ADC – especificidades, entendimento de discurso e a perspectiva teórico-metodológica do modelo tridimensional do discurso. Em um segundo momento, concentramo-nos no objeto empírico, apresentando o Profissão Repórter, da RGT, como um problema de cidadania. Também definimos o *corpus*, as categorias analíticas e, ao final, estabelecemos um roteiro para mapear e analisar as estratégias discursivas no programa.

2.1 OS CONTORNOS DA ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA

Os estudos da ADC surgiram a partir da década de 1980, com foco nas formas de produção e (re)produção da desigualdade social nas práticas sociais. Dentre os analistas do discurso dessa corrente, adotamos a perspectiva dos estudos de Norman Fairclough (2010; 2012; 2016), cuja compreensão de discurso e prática social permitem refletir sobre os movimentos de constituição, reprodução e mudança social. O discurso é pensado, aqui, como um elemento atrelado à prática social, assentado sob duas “camadas”: como um modo de ação e um modo de representação.

A abordagem teórica e metodológica da ADC está direcionada ao estudo de questões que envolvem problemas sociais, relações de poder e justiça, permitindo um posicionamento explícito do engajamento do pesquisador. Segundo Fairclough (2016, p. 33),

As abordagens críticas diferem das abordagens não-críticas não apenas na descrição das práticas discursivas, mas também ao mostrarem como o discurso é moldado por relações de poder e ideologias e os efeitos construtivos que o discurso exerce sobre as identidades sociais, as relações sociais e os sistemas de conhecimento e crença, nenhum dos quais é normalmente aparente para os participantes do discurso.

Entendemos que essa abordagem é adequada aos objetivos desta investigação, uma vez que concebemos as práticas de cidadania construídas pela mídia como práticas sociais engendradas pelo discurso. Adotar essa abordagem significa que concebemos a relação sujeito-discurso aberta à mudança discursiva, visto que o discurso contribui tanto para reproduzir a sociedade quanto para transformá-la (FAIRCLOUGH, 2016).

A ideia de sujeito social na perspectiva discursiva merece destaque, pois ela é definidora dos modos de representação do discurso que empreendemos analisar no programa

Profissão Repórter. Quando falamos em sujeito, não nos referimos a uma concepção psicológica do sujeito como indivíduo, tampouco a uma visão gramatical do sujeito submisso às regras da língua. A compreensão que adotamos, advinda de Fairclough (2016), relaciona-se a uma abordagem dialética, que “considera os sujeitos sociais moldados pelas práticas discursivas, mas também capazes de remodelar e reestruturar essas práticas” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 73).

Falamos, então, de sujeitos discursivos que “só vão existir a partir do momento em que forem constituídos por uma prática dentro de uma sociedade [...]” (GRANJEIRO, 2011, p. 34). As práticas são formas de organização da linguagem para significar as coisas, os objetos e as pessoas que estão inscritos em determinadas condições históricas. O sujeito discursivo é, portanto, aquele que integra um processo de discursivização, ou seja, a produção de dizeres que se transformam em práticas discursivas e sociais e que se tornam acessíveis por meio da linguagem. Corroborar-se, com isso, a perspectiva de Foucault (1996), para quem o sujeito adere a uma posição no discurso, sendo produto das estratégias de poder que estão em jogo nas estruturas da sociedade.

Assim, o sujeito ocupa um lugar que é demarcado historicamente pela produção de saberes/poderes, não existindo fora das relações de sentido que o produzem. Nesses termos, “A identidade do sujeito é uma construção histórica, temporal, datada e como tal, fadada ao desaparecimento” (GRANJEIRO, 2011, p. 38), uma vez que os enunciados são incorporados pelos sujeitos como posições ou lugares temporários a partir dos quais eles podem ‘falar’ em determinado contexto.

Fairclough (2016) considera esse entendimento insatisfatório, pois, para ele, o sujeito não é apenas efeito das formações discursivas. As posições que o sujeito assume no discurso são, também, dialéticas e subjetivas, podendo reestruturar tanto as identidades quanto as práticas sociais pela ‘mudança discursiva’. “A mudança envolve formas de transgressão, o cruzamento de fronteiras, tais como a reunião de convenções existentes em novas combinações, ou na exploração em situações que geralmente as proíbem” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 133).

Com determinadas estratégias discursivas, a mídia hegemônica produz enunciados que são adotados pelos sujeitos nos eventos discursivos, entendidos como interações particulares em contextos específicos. Esses enunciados, constituídos pela discursividade, produzem sentidos que se situam entre a estrutura social (sistema semiótico) e os eventos discursivos. Como uma instituição que detém poder e que produz enunciados reconhecidos como verdades legítimas, a mídia, como já mencionado, constitui nosso conhecimento de mundo e nossas

práticas sociais. Acrescentamos, a partir de Sodré (2010, p. 26), que a mídia é “uma técnica política de linguagem”, não apenas designativa, mas, especialmente, produtora de realidade. Por meio da linguagem, ela é mediadora de nossa relação com o social e, por conseguinte, com a nossa condição de cidadãos. A linguagem, na perspectiva da ADC, é utilizada como recurso para manter/instaurar uma determinada posição hegemônica e também para transformar e superar tal condição de dominação.

Nesse sentido, o diferencial da ADC, em frente a outras abordagens discursivas, está no fato de que ela concebe a linguagem como parte da prática social. Esta, por sua vez, inclui o texto e sua produção, distribuição e consumo, compreendendo a prática discursiva. Portanto, a perspectiva da ADC está em uma posição intermediária entre os que visam investigar a língua como estrutura social (sistema semiótico) e os eventos sociais (interações particulares, produzidas em contextos e situações específicas). Isso nos leva a outro ponto a ser destacado: a coexistência, em uma mesma concepção de discurso, dos conceitos de prática social, texto e prática discursiva.

Esse conceito complexo de discurso nos permite, em pesquisas situadas, compreender o uso da linguagem como *ancorado* em estruturas semióticas e sociais, sem perder de vista a *flexibilidade* dos eventos comunicativos, que permite a *criatividade* na produção de textos. (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 14, grifos das autoras).

A linguagem (e, por conseguinte, a ideia de discurso da ADC) está nos três níveis: nas *estruturas sociais*, nas *práticas sociais* e nos *eventos*. As estruturas sociais, como já dissemos, representam a linguagem como sistema semiótico; os eventos evidenciam a linguagem como forma de textos particulares, em contextos e situações específicas; as práticas sociais identificam a linguagem como discurso, quer dizer, “uma parte irredutível das maneiras como agimos e interagimos, representamos e identificamos a nós mesmos, aos outros e a aspectos do mundo por meio da linguagem” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 15).

A investigação sobre os sentidos de cidadania no Profissão Repórter é organizada a partir do texto como expressão de sua materialidade simbólica. Consideramos o texto do programa como o material empírico no qual nos debruçamos para acessar as pistas discursivas relacionadas aos sentidos de cidadania. É sobre essa camada, a mais maleável do discurso, que a linguagem desliza e vacila na produção de sentidos. Como afirma Hall (1997, p. 16, tradução nossa, grifo do autor),

[...] este enfoque da linguagem *desfixa* o sentido, rompendo qualquer vínculo natural e inevitável entre o significante e o significado. Isto abre a representação ao constante ‘jogo’ ou deslizamento de sentido, à constante produção de novos sentidos, novas interpretações.

Portanto, o texto midiático faz parte da prática discursiva de produção, distribuição e consumo, carregando crenças, valores, histórias e memórias da ação social que lhe deu origem, como também pistas das relações sociais que, a partir dele, estabelecem-se.

2.2 A ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA: O MODELO TRIDIMENSIONAL DO DISCURSO

Analisar a cidadania sob a abordagem da ADC é compreender a importância da linguagem na prática social. Apropriamo-nos do entendimento de Fairclough (2016), para quem o discurso possui implicações nas práticas sociais, estando aquém e além das práticas discursivas. “Toda prática é uma articulação de elementos sociais diversos em uma configuração relativamente estável, sempre incluindo o discurso” (FAIRCLOUGH, 2010, p. 225).

Para formular o modelo tridimensional do discurso, Fairclough (2016) recupera as tradições da linguística, para a análise textual, da macrossociologia, para o estudo da prática social em relação às estruturas sociais, e da microssociologia ou interpretativa, por “considerar a prática social como alguma coisa que as pessoas produzem ativamente e entendem com base em procedimentos de senso comum compartilhados” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 104). O autor também reconhece a importância do inconsciente na ação de moldar as práticas sociais dos atores “por meio das estruturas sociais, relações de poder e pela natureza da prática social em que estão envolvidos” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 104-105).

Na ADC, coexistem, então, em uma mesma concepção de discurso, os conceitos de prática social, texto e prática discursiva, resultando na formulação do modelo tridimensional do discurso (FAIRCLOUGH, 2016). A dimensão do texto compreende a face semântica, a expressão simbólica e material do discurso. “Os textos costumam ser espaços de luta uma vez que guardam traços de diferentes discursos e ideologias em disputa pelo controle” (WODAK, 2004, p. 237). No sentido de sua materialidade, os textos são significações ancoradas pelos contextos social, histórico e cultural que os constituem e são capazes de reproduzir determinadas visões de mundo, valores e crenças, que, em seu conjunto de práticas, configuram discursos. O conceito de discurso é entendido como as “representações distintas

da vida social derivadas das posições assumidas. Atores sociais posicionados de modos diversos “[...] ‘veem’ [as posições] e representam de maneiras diferentes, em discursos plurais” (FAIRCLOUGH, 2010, p. 226).

A outra dimensão é a da prática discursiva, representada pelos processos de produção, distribuição e consumo textual, a qual estabelece uma relação mediadora entre o texto e a prática social (FAIRCLOUGH, 2016). A prática discursiva converte-se em um movimento de transformação social, mobilizado pela linguagem que cria, inventa e reinventa diferentes formas de agir, compreender e representar o mundo. Desse ponto de vista, uma prática discursiva “contribui para reproduzir a sociedade (identidades sociais, relações sociais, sistemas de conhecimento e crença) como é, mas também para **transformá-la**” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 96, grifo nosso). Por isso, o autor elenca os seguintes aspectos dos efeitos construtivos do discurso, que correspondem a funções da linguagem: “construção de identidades sociais e posições de sujeito contribuindo para os sujeitos sociais e os tipos de eu” (função identitária), de “relações sociais entre as pessoas” (função relacional) e de “sistemas de conhecimento e crença” (função ideacional) (FAIRCLOUGH, 2016, p. 96).

A última dimensão, a da prática social, compreende os aspectos ideológicos e hegemônicos, que, “de maneira particular constituem a ordem social (FAIRCLOUGH, 2012, p. 310). Resende e Ramalho (2004, p. 189) explicam que a prática social é analisada por meio do texto e que “é através dele que se exploram as estruturas de dominação, as operações de ideologia e as relações sociais”.

A mídia, por meio de estratégias, seleciona e autoriza aqueles que poderão fazer parte do discurso que ela pretende construir. Na formulação dessas estratégias, utiliza-se da linguagem para mobilizar significações e sentidos a serem compartilhados, importando, em certa medida, uma ordem discursiva. Os processos de significação e sentido estão condicionados a referências anteriores, como cultura, valores e crenças, que formam um mapa que orienta as escolhas discursivas. Além dessa orientação, o discurso também é constituído socialmente e “moldado e restringido pela estrutura social” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 95). Diante disso, valemo-nos da compreensão de discurso de Fairclough (2012, p. 308, grifos nossos), o qual considera que o uso da linguagem é uma forma de prática social definida,

[...] por um lado, [como] uma maneira relativamente **permanente de agir na sociedade**, determinada por sua **posição** dentro da rede de práticas estruturada; e, por outro, um domínio de **ação social** e **interação** que **reproduz estruturas**, podendo **transformá-las**.

Uma prática é, portanto, ‘social’ ao se constituir com e pelos atores sociais que a produzem e reproduzem em sociedade. Esses atores, para gerar tais práticas, ocupam determinadas posições que estão conectadas a outras práticas, ou seja, formas diversas de “ação social e interação” (FAIRCLOUGH, 2012, p. 308) e que compõem, assim, uma rede de práticas. Segundo Fairclough (2010, p. 225), “a expressão ‘prática social’ dá conta de uma forma relativamente estabilizada de atividade social, [...] toda prática é uma articulação de elementos sociais diversos em uma configuração relativamente estável, sempre incluindo o discurso”. Esse é o modo como Fairclough (2016) considera o conceito de discurso – como uma prática social. E tal perspectiva possui as seguintes implicações:

Primeiro, implica ser **o discurso um modo de ação**, uma forma em que as pessoas podem **agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros**, como também um modo de **representação**. [...] Segundo, implica uma **relação dialética entre o discurso e a estrutura social**, existindo mais geralmente tal relação entre a prática social e a estrutura social: a última é tanto uma condição como um efeito da primeira. (FAIRCLOUGH, 2016, p. 94-95, grifos nossos).

Na abordagem crítica, os sujeitos são compreendidos como atores capazes de interferir nas práticas sociais das quais fazem parte. Os atores sociais, sob esse olhar, apesar de assumirem determinadas posições na sociedade, possuem um espaço de manobra. Assim, “o discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem [...]” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 95).

Para Fairclough, o mundo é formado pela atribuição de sentido que os atores sociais lhe impõem, por isso ele acredita que a perspectiva adotada pela AD seja incompleta, pois não dá conta da ‘face’ de resistência do discurso, da natureza de mudança social que as práticas discursivas carregam, mas apenas atestam seu caráter de aparelhamento, reprodução e assujeitamento, daí a não consideração de Fairclough e de todos analistas críticos às influências da Psicanálise, do Estruturalismo, e da teoria marxista estrita. (MELO, 2009, p. 13).

É importante salientar a confluência entre as práticas social e discursiva, sendo esta última uma particularidade da primeira. As práticas de caráter discursivo podem ser entendidas como efeitos das práticas sociais, uma vez que estas representam as estruturas sociais que a constituem. Para Fairclough (2016), uma prática social possui certos direcionamentos, como aqueles relacionados às questões econômica, cultural, política e ideológica, as quais podem envolver tanto práticas discursivas quanto não discursivas.

O autor destaca a importância de considerar a junção do discurso como prática política e ideológica, em que a primeira é uma ‘categoria superior’, que suporta as relações de poder,

enquanto a segunda compreende o conjunto de significações para o exercício e a luta pelo poder (FAIRCLOUGH, 2016). Expresso nos termos do autor,

O discurso como prática política **estabelece, mantém e transforma** as relações de poder e as entidades coletivas (classes, blocos, comunidades, grupos) entre as quais existem relações de poder. O discurso como prática ideológica **constitui, naturaliza, mantém e transforma** os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder. (FAIRCLOUGH, 2016, p. 98, grifos nossos).

Assim, o modelo tridimensional do discurso proposto por Fairclough (2016) abarca os níveis do texto, da prática discursiva e da prática social de maneira complexa e interdependente. Diz o autor que “todos esses processos são sociais e exigem referência aos ambientes econômicos, políticos e institucionais particulares nos quais o discurso é gerado” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 103). A ADC não pode ser, portanto, descolada dos contextos mais amplos em que o texto midiático está inscrito, tampouco da situação de comunicação instaurada.

O discurso como prática social possui, dessa forma, um duplo efeito, pois, ao mesmo tempo em que suas práticas são incorporadas pela estrutura social de modo inconsciente, os atores sociais podem, de maneira consciente, realizar mudanças discursivas que implicam no mundo social. Os atores não estão plenamente aprisionados a determinadas posições no discurso, podendo, sim, transgredi-las e transformá-las no curso dos sentidos e das lutas hegemônicas.

Por estar ancorado a situações históricas, o discurso deve ser analisado sob essas condições, construindo um vínculo entre a memória e a história em que está inscrito. Para Wodak (2004, p. 226), “o discurso é estruturado pela dominação; [...] é historicamente produzido e interpretado, isto é, está situado no tempo e no espaço”. Arelado às relações de poder e dominação, está outro conceito fundamental para a realização da ADC: a ideologia, entendida como “[...] um importante aspecto da criação e manutenção de relações desiguais de poder” (WODAK, 2004, p. 235).

Tendo como referência a teoria de Althusser, Fairclough (2016) faz críticas à concepção de ideologia como ‘cimento social’, que serve para (re)produzir as relações de poder que são, igualmente, caracterizadas pela dominação na sociedade. A hegemonia é, então, uma forma de poder pela qual grupos, instituições ou classes tentam impor uma ordem discursiva baseada em sua visão de mundo e seus valores e crenças. Utilizando-se das estruturas simbólicas que circulam na sociedade, a hegemonia se manifesta nas formas econômica, política e ideológica para produzir e sustentar relações de poder, estabelecendo

discursos particulares como naturalizados. As relações entre hegemonia e ideologia nos ajudam a entender como as práticas discursivas remetem a práticas sociais, constituídas a partir de determinadas ordens de discurso. Nessa perspectiva, o conceito de hegemonia

[fornece] para o discurso tanto uma matriz – uma forma de analisar a prática social à qual pertence o discurso em termos de relações de poder, isto é, se essas relações reproduzem, reestruturam ou desafiam as hegemonias existentes – como um modelo – uma forma de analisar a própria prática discursiva como um modo de luta hegemônica, que reproduz, reestrutura ou desafia as ordens do discurso existentes. (FAIRCLOUGH, 2016, p. 131).

Desse modo, as lutas hegemônicas, como as que se estabelecem pela mídia, são uma forma de produzir, sustentar ou universalizar discursos particulares como se fossem os únicos possíveis e legítimos (RAMALHO; RESENDE, 2011). Na abordagem crítica, essas relações de dominação por consenso, compreendidas sob o conceito de hegemonia, sofrem instabilidades e podem ser transformadas. Uma das maneiras de desequilibrar essas relações de poder é pela mudança discursiva, já que, para a ADC, “o poder é temporário” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 24).

A ideologia constitui os sujeitos e tem existência material nas práticas das instituições – tais como a educação ou a mídia –, as quais são, segundo o autor, locais e marcos de luta discursiva orientadas ideologicamente. Por isso, as práticas discursivas constroem-se como “formas materiais de ideologia” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 121), manifestando-se nos textos, entendidos como a parte discursiva empírica das práticas sociais (RAMALHO; RESENDE, 2011). Ainda de acordo com as autoras,

[...] a ADC preocupa-se com efeitos ideológicos que (sentidos de) textos possam ter sobre relações sociais, ações e interações, conhecimentos, crenças, atitudes, valores, identidades. Isto é, sentidos de projetos particulares de dominação e exploração, que sustentam a distribuição desigual de poder. (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 23).

Dessa forma, a ADC consiste em uma análise de textos que pode ser dividida em duas etapas: a compreensão e a explanação (RAMALHO; RESENDE, 2011). Na primeira, o olhar do pesquisador assume certo protagonismo, uma vez que suas crenças e experiências e seus valores e conhecimentos anteriores fornecem uma ‘lente’ para a compreensão dos textos. Esse entendimento é múltiplo, pois cada pessoa possui formas diferentes de realizá-lo. Na segunda etapa, de explanação, o pesquisador analisa os textos, orientado pelo aporte teórico previamente selecionado. Os textos funcionam como uma ponte entre os conceitos mobilizados pelo corpo teórico do trabalho e as relações de poder como dominação

(hegemonia) que se apresentam nos discursos (efeitos ideológicos). Além disso, complementam Ramalho e Resende (2011, p. 108):

[...] a análise de discurso é orientada, simultaneamente, para a estrutura e para a (inter)ação discursiva. Isto é, para os recursos sociais (ordens do discurso) que possibilitam e constroem a interação, bem como as maneiras como esses recursos são articulados em textos.

Assentadas as compreensões sobre a ADC e o modelo tridimensional do discurso de Fairclough (2016), passamos aos delineamentos metodológicos do programa Profissão Repórter, construindo-o como um problema de cidadania e delimitando o *corpus* de análise.

2.3 O PROGRAMA PROFISSÃO REPÓRTER: DELINEAMENTOS METODOLÓGICOS

2.3.1 A construção do objeto empírico como um problema de cidadania

Profissão Repórter é um programa jornalístico semanal da grade de programação da RGT, uma das maiores emissoras de televisão do Brasil. O programa surgiu em 2006, como um quadro do programa Fantástico, exibido aos domingos, e, atualmente, tem horário específico nas noites de quarta-feira, sendo, posteriormente, disponibilizado no site da emissora. Sua narrativa, que tem duração aproximada de 35 minutos, descortina os modos de produção da reportagem, fixando-se em efeitos de autorreferencialidade¹¹ para mostrar os bastidores da notícia e os desafios da reportagem.

Observou-se, pelo contexto em que se insere, que o Profissão Repórter possuía características peculiares que o aproximavam de uma perspectiva cidadã nos meios de comunicação massivos. A primeira característica refere-se ao fato de que o programa faz parte da grade de programação da maior emissora de televisão do Brasil, a Rede Globo, uma mídia comercial, massiva e com alta penetrabilidade nos domicílios de muitos brasileiros. Segundo a Pesquisa Brasileira de Mídia (BRASIL, 2016), 63% dos brasileiros se informam sobre o que acontece no país pela televisão. Destes, 77% assistem à televisão diariamente, sendo que 47% preferem fazer isso de segunda a sexta, o que corrobora nosso interesse de investigação, visto que o Profissão Repórter é exibido às quartas-feiras.

¹¹ Segundo Ribeiro e Fossá (2011, p. 345), as estratégias autorreferenciais dizem respeito “à realidade do próprio enunciador, visando produzir efeitos de sentidos para o seu dizer e para a sua realidade que lhe coloca nesta posição de enunciador”.

Outro ponto diz respeito à trajetória da televisão no Brasil e, em sentido amplo, às concessões dadas às redes de comunicação. Há um:

[...] modelo de exploração de emissoras de rádio e TV por grupos privados comandados por políticos, famílias e igrejas, sendo que a Rede Globo é líder em audiência e concentra as verbas publicitárias; além disso, [há] ausência de regulação dos meios de comunicação. (CABRAL, 2015, p. 18).

Isso estrutura as relações de poder desiguais no que tange ao acesso e à representatividade nos meios de comunicação hegemônicos, a partir do que Dijk (2015) denomina de ‘elites simbólicas’.

Concordamos com Gross e Paschoalick (2012), quando mencionam que a consolidação do Profissão Repórter se deu a partir de uma identidade atrelada diretamente à figura do seu idealizador, o jornalista e repórter Caco Barcellos. Comandando o programa há mais de dez anos, Caco tem uma trajetória na Rede Globo marcada por reportagens jornalísticas que tematizam os direitos humanos, abordando assuntos como desaparecidos políticos, ditadura militar, guerra civil angolana. O repórter também é autor de livros-reportagem premiados pelo *Prêmio Jabuti*, *Rota 66* (1992) e *Abusado* (2003), baseados em investigações jornalísticas que denunciam o tráfico de drogas no Rio de Janeiro e a violência policial de São Paulo¹². Essa mesma linha parece ter sido seguida pelo Profissão Repórter, cujo formato prioriza a “periferia” da sociedade contemporânea e busca construir uma “reportagem de contrastes” (BARCELLOS, 2016, p. 43).

O Profissão Repórter prioriza temáticas do cotidiano social e situações de violência e riscos (GROSS; PASCHOALICK, 2012). Segundo Caco Barcellos, o programa constitui-se num “espaço para contar histórias dos outros. De quem não tem voz ou de quem tem voz demais. Mas, sempre, do outro” (BARCELLOS, 2016, p. 44). Essa perspectiva dialógica é projetada pelo uso de estratégias de autorreferencialidade, como a encenação dos bastidores, as cenas de *making-of* e os “testemunhos humanizados dos repórteres” (GROSS; PASCHOALICK, 2012, p. 46).

O conteúdo e o formato do programa também podem ser considerados indicadores para a expressão de sentidos de cidadania. Ao mapear a grade da Rede Globo, observou-se que, na maioria, os programas são identificados como noticiários, telenovelas e outras formas de entretenimento (filmes e programas de variedades, entrevistas, humor, atualidades).

¹² Disponível em: <<http://memoriaglobo.globo.com/perfis/talentos/caco-barcellos.htm>>. Acesso em: 18 out. 2017.

Nesse sentido, ao nosso ver, o programa que possui maior proximidade com temas relacionados à cidadania é o Profissão Repórter. Equiparado a ele, podemos citar o programa *Como será?*, apresentado por Sandra Annenberg, cujo objetivo é “compartilhar com o público experiências transformadoras, exemplos de cidadania e colaborar para a construção de um futuro melhor”¹³. No entanto, a escolha pelo Profissão Repórter foi motivada, entre outros fatores, tanto pelo seu formato quanto pela posição ocupada na grade de programação. Enquanto o programa *Como será?* foi criado em 2014, o Profissão Repórter está no ar há mais de dez anos, às quartas-feiras, o que indica uma posição mais privilegiada na grade de programação, como apontam as pesquisas de consumo de mídia supramencionadas.

Pelo grande número de edições que o Profissão Repórter já acumulou ao longo de sua trajetória, faz-se necessário propor um refinamento sobre ele. Por isso, no próximo item, apresentaremos a lapidação do objeto empírico, a fim de delimitar e definir o *corpus* de pesquisa sobre o qual nos debruçaremos na análise.

2.3.2 Refinamento do objeto empírico: a definição do corpus de análise

Tanto a educação formal quanto a informal – nesta última incluímos as mídias e seus produtos, como o programa Profissão Repórter – têm papéis fundamentais na construção das subjetividades, do conhecimento de mundo e, sobretudo, no desenvolvimento da cidadania.

De modo específico, enfatizamos, inicialmente, o cenário da educação formal no Brasil, que vem sendo desenhada de maneira precária e negligente, especialmente pelo tratamento conferido pelo Estado. Primeiramente, em 2017, entrou em vigor a chamada PEC dos Gastos Públicos, uma Proposta de Emenda Constitucional do governo, presidido atualmente por Michel Temer, que limita os gastos públicos por 20 anos, afetando áreas prioritárias, como saúde e educação.

Na prática, esta emenda – uma medida drástica sem precedentes – limita a expansão do gasto social por 20 anos, inviabilizando a implementação do Plano Nacional de Educação (PNE) e da expansão do Sistema Único de Saúde (SUS) e de programas da assistência social, entre outras políticas centrais para o combate à pobreza e às desigualdades no Brasil. Isto ocorrerá justamente em um período durante o qual a população brasileira vai se expandir e envelhecer mais, e em meio a uma grave crise econômica. (OXFAM BRASIL, 2017, p. 59).

¹³ Disponível em: <<http://g1.globo.com/como-sera/noticia/2017/01/como-sera-nasceu-para-colaborar-na-construcao-de-um-futuro-melhor.html>>. Acesso em: 18 out. 2017.

Outra medida que afetou diretamente o cenário educacional foi a implementação, em 2018, da Reforma do Ensino Médio. Essa proposta consiste em uma flexibilização do currículo de escolas públicas e privadas, abrindo possibilidades para os alunos e as alunas direcionarem o estudo para sua área de interesse. Com a promessa de melhorar a qualidade do ensino no país, o Novo Ensino Médio se propõe a preparar os jovens para o mercado de trabalho. No entanto, a proposta não foi levada à discussão na sociedade civil, nem mesmo entre pais, alunos e professores, os mais afetados pela medida. A referida Reforma, ao que nos parece, reflete a preocupação com o mercado de trabalho, atendendo aos interesses econômicos da política neoliberal que rege o país, em detrimento da formação cidadã, capaz de capacitar os alunos para desenvolver o pensamento crítico, a formação humanizada e a transformação de suas realidades.

Na verdade, a educação brasileira precisa considerar, conforme leitura dos resultados do Censo da Educação 2015¹⁴: (1) que há 3 milhões de crianças entre 4 e 17 anos sem acesso à escola; (2) que os professores não têm formação adequada; (3) que há diferenças nas taxas de aprovação por série; (4) que 27% da população brasileira não consegue compreender textos simples (conforme dados do Instituto Paulo Montenegro de 2012); (5) que a desigualdade do país se reflete na educação e no baixo desempenho dos alunos. Sabe-se que os professores brasileiros são uma categoria desvalorizada, cujo salário é um dos piores do mundo¹⁵, em comparação com outros países. Além disso, segundo a lista da Pearson Internacional¹⁶, o Brasil ocupa a 39ª posição em um ranking de 40 países sobre a qualidade na educação.

Pensando no contexto de crescente desenvolvimento e uso de tecnologias de comunicação e informação, as mídias e suas plataformas ganham destaque no processo de interação social e no acesso aos diferentes modos de organização simbólica da realidade. Funcionam, assim, como mecanismos de produção de significados socioculturais sobre os acontecimentos do mundo, construindo um novo *ethos*, que afeta todas as esferas sociais. De acordo com Sodré (2010), a partir da tecnocultura, um tipo particular de interação que assume a forma de um dispositivo cultural, social, histórico e econômico, chamado *medium*, as mídias (lineares ou em rede) produzem uma nova ambiência, “um novo tipo de gestão da vida social” (SODRÉ, 2010, p. 22). Diante desse pensamento, sinalizamos a importância de

¹⁴ Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/expresso/2016/04/04/7-dados-que-mostram-como-est%C3%A1-a-educa%C3%A7%C3%A3o-brasileira-hoje>>. Acesso em: 21 jan. 18.

¹⁵ Segundo dados da Organização para a Cooperação Desenvolvimento Econômico (OCDE), em estudo realizado em 2014, sobre a educação em 34 países membros da organização e 10 parceiros, incluindo o Brasil. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/blog/impavido-colosso/salario-dos-professores-brasileiros-esta-entre-os-piores-do-mundo/>>. Acesso em: 21 jan. 2018.

¹⁶ Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,ranking-de-qualidade-em-educacao-coloca-brasil-em-penultimo-lugar,965935>>. Acesso em: 21 jan. 2018.

pensar na reconfiguração da compreensão de cidadania diante das transformações geradas pelas formas tecnoculturais e da existência de um *quarto bios* (ou midiaticização).

Nessa linha de raciocínio, entendemos que a nova eticidade gerada pelo *bios* midiático atualiza a configuração da cidadania, sendo que a televisão possui um lugar estratégico na produção de sentidos sobre as formas de luta por direitos. No cenário brasileiro, a televisão, como mencionado anteriormente neste capítulo, é um ator político que influencia as práticas sociais, já que é por meio dela que mais de 70% dos brasileiros buscam se informar sobre o que acontece no país.

Dessa forma, o *corpus* desta pesquisa compreende o texto audiovisual do Profissão Repórter, um programa inserido na grade de programação da RGT, exibido às quartas-feiras, às 23h30min. Ressaltamos que, apesar de a proposta partir da veiculação na mídia televisiva, consideramos a televisão como processo cultural amplo, pensado em suas multiplataformas. Com esse ponto de vista, a televisão não se restringe a um aparato técnico, mas entendemos que o ato de ver televisão se expandiu para outros dispositivos, como celulares, *tablets* e computadores. E o programa Profissão Repórter, seguindo essa mesma lógica, após a exibição na TV aberta, disponibiliza seus programas na íntegra, no seu *site*.

Com temporadas desde 2008, o Profissão Repórter está no ar há uma década. Em 2016, Caco Barcellos, editor do programa, e sua equipe lançaram o livro comemorativo, chamado *Grandes aventuras, grandes coberturas: Profissão Repórter – 10 anos*, apresentando os relatos de editores e repórteres sobre as reportagens realizadas. O livro conta ainda com dois CDs, com oito horas cada, contendo dez edições que marcaram a trajetória do programa. Esses episódios possuem como temáticas: (1) Migrantes; (2) O fim de Gramacho; (3) Círio de Nazaré; (4) Brega; (5) O maior festival do mundo; (6) Partos; (7) Burning Man; (8) Corrida do Ouro; (9) Volta às aulas; (10) Salvamentos. Apesar de apresentarem imensa riqueza de conteúdo, entendemos que, pelo livro se tratar de uma edição comemorativa, esses programas realçam o tom emotivo e espetacular das reportagens. Além disso, suas temáticas, exceto pela edição de ‘Volta às aulas’, têm pouca aproximação com a perspectiva de cidadania que buscamos desenhar nesta pesquisa.

Diante disso, concentramo-nos nos demais programas disponíveis no *site* do Profissão Repórter. Realizamos o mapeamento de todos os episódios disponíveis na íntegra, via *streaming*, veiculados de 2014 a 2016¹⁷, o que resultou em um total de 83 programas. Devido ao número expressivo de edições que tratavam sobre temas de cidadania em diferentes

¹⁷ Desde 2014, o Profissão Repórter disponibiliza seus episódios on-line. Disponível em: <<http://g1.globo.com/profissao-reporter/edicoes/>>. Acesso em: 5 maio 2017.

ângulos e perspectivas, foi preciso impor um recorte que limitasse o *corpus*, contemplando as condições de tempo e os objetivos desta pesquisa, uma vez que cada programa possui, em média, 30 minutos de duração.

As edições foram assistidas pela pesquisadora, a partir de consulta à seção do Profissão Repórter no *site* Memória Globo¹⁸, a fim de verificar sob qual perspectiva poderíamos abordar a questão da cidadania nos discursos do programa. Com isso, constatou-se uma variedade de abordagens, como direitos relativos a questões de gênero, à migração, à proteção da criança, a demandas sociais, entre outros, conforme a listagem das temáticas apresentadas no Apêndice 1 desta tese.

Dessa forma, como critério de seleção dos programas, optamos por realizar um recorte temático que abrangesse uma das questões fundamentais à concepção de cidadania desenvolvida neste trabalho: a *educação*. Conforme Carvalho (2011, p 11.), “ela [educação] é definida como um direito social mas tem sido historicamente um pré-requisito para a expansão dos outros direitos”. Por compreender que o direito/dever à educação é uma das principais bases para o desenvolvimento de outras formas de cidadania e pelo contexto fragilizado e desigual da educação no Brasil, é que direcionamos nosso olhar para os programas que versam sobre esse tema.

Selecionamos, portanto, todas as edições que tratavam do tema educação, chegando ao *corpus* formado por cinco programas, a saber: Educação (exibido em 25/11/2014); Analfabetos (exibido em 21/07/2015), Transporte escolar (exibido em 11/08/2015), Escolas ocupadas (exibido em 17/11/2015) e Merenda escolar (exibido em 25/05/2016)¹⁹.

2.4 PERCURSO METODOLÓGICO: A DEFINIÇÃO DAS CATEGORIAS ANALÍTICAS

O mapeamento das conexões entre as escolhas dos atores sociais e o contexto mais amplo da produção discursiva proposto pela ADC implica desconstruir e reconstruir o ato de produção de um evento por meio de suas estratégias discursivas. Conforme as orientações de Fairclough (2016), o desenvolvimento da ADC é um conjunto de procedimentos flexíveis, capaz de se adaptar ao projeto de pesquisa, às necessidades do objeto empírico e às visões do discurso que a analista possui. As categorias sugeridas pelo autor funcionam como indicadores acionados conforme a particularidade da amostra discursiva. Nesse sentido,

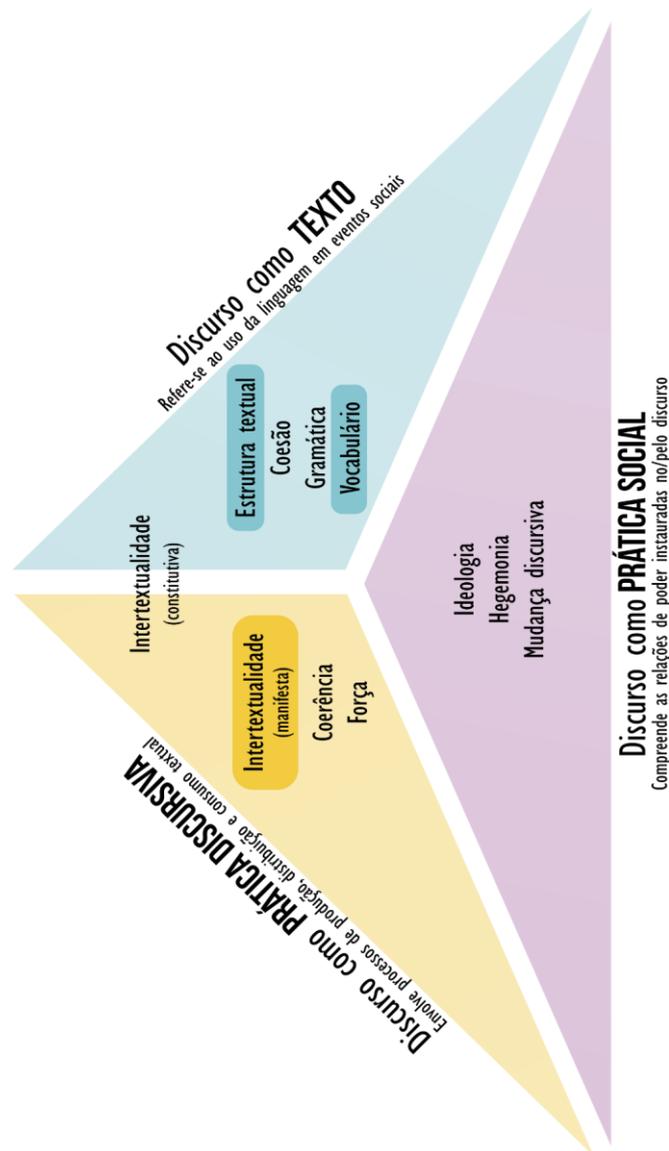
¹⁸ Disponível em: <<http://memoriaglobo.globo.com/programas/jornalismo/programas-jornalisticos/profissao-reporter/fotos-e-videos.htm>>. Acesso em: 5 maio 2017.

¹⁹ Os títulos de cada programa referem-se aos mesmos títulos apresentados no *site* do Profissão Repórter.

“algumas categorias são provavelmente mais relevantes e úteis que outras, e os analistas provavelmente desejam focalizar um número pequeno de categorias” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 295).

Sendo assim, para analisarmos os discursos circulantes no programa Profissão Repórter, com foco nas práticas de cidadania, selecionamos determinadas categorias que se relacionam às características do programa. Uma delas é ser composto de conversações, nas quais se desenvolvem diálogos entre fontes e repórteres. Essas interações também são compostas de outros textos que compõem o discurso midiático, revelando uma multiplicidade de vozes a partir da voz do programa. Assim, unindo essas características ao interesse em estudar os sentidos de cidadania, optamos por empregar como categorias analíticas o *vocabulário*, a *estrutura textual (controle interacional)* e a *intertextualidade manifesta*, como destaca a Figura 1.

Figura 1 – Modelo tridimensional do discurso e elementos analíticos



Fonte: Elaborado pela autora, com base em Fairclough (2016).

Entendemos que essas categorias dão subsídios para a pesquisa, a partir das possibilidades de construção de um conceito de cidadania no âmbito dos discursos da mídia. Isso, porque o percurso que se delinea com essas categorias inicia com o processo de criação de palavras, passando pelas formas de relação entre fontes e repórteres, chegando às marcas textuais de representação do cidadão pelas vozes que compõem o discurso ou são silenciadas nele.

Antes de definir as categorias analíticas selecionadas, cabe salientar que cada uma delas contém desdobramentos que originam outros elementos analíticos. Apresentamos, a seguir, os aspectos que julgamos serem pertinentes à análise empreendida, tendo por base o entendimento de Ramalho e Resende (2011, p. 116), ao afirmarem que:

O número de categorias a ser aplicado a um texto depende de vários aspectos, como o objetivo da análise e a natureza do trabalho analítico. Depende, também, da extensão do texto a ser analisado: para objetos analíticos muito extensos, pode ser inviável a aplicação de muitas categorias. Mesmo para textos mais curtos, em geral se escolhem algumas categorias ligadas ao(s) aspecto(s) do texto que se pretende(m) explorar (ação, representação, identificação).

A partir disso, selecionamos, dentre as formas de analisar o *vocabulário*, a subcategoria *criação de palavras*, que visa analisar os movimentos de sentidos que uma palavra pode desencadear. No jogo comunicativo, as estratégias utilizadas são escolhas discursivas em que os sujeitos podem selecionar suas palavras, as quais possuem significados que têm o dicionário como referência. Segundo Fairclough (2016, p. 245), “[...] os dicionários tendem a apresentar as palavras dominantes e os significados das palavras como únicos”. Por outro lado, ao ser usada em uma situação de comunicação, uma mesma palavra ganha um leque de significados. Isso quer dizer que, conforme Kristeva (1986 apud FAIRCLOUGH, 2016, p. 245), há “sempre formas alternativas de significar”, pois as palavras em uso assumem um significado ideológico e cultural específico. No entendimento de Fairclough (2016, p. 246, grifos nossos),

Perspectivas diferentes sobre os domínios da experiência implicam formas diferentes de expressar essas experiências [domínios particulares de experiência]; é nesses termos que devemos considerar lexicalizações alternativas [...]. No sentido real, então, quando se **troca a palavra** também se **troca o significado** [...].

É a partir dos deslizamentos de sentido que as palavras utilizadas no programa Profissão Repórter podem desvelar diferentes significados, gerando novos sentidos para a cidadania. A análise procura justamente interpretar modos de dizer que poderiam ser ditos de

outra forma. Cabe lembrar que os sentidos estão em disputa no jogo comunicativo e que toda escolha discursiva implica o silêncio de outros sentidos. Isso quer dizer que a escolha de uma palavra não é um ato aleatório: optar por uma no lugar de outra pode significar uma posição assumida por um sujeito em determinado contexto. A elasticidade da dimensão dos significados das palavras é que faz com que estas oscilem entre certo “grau de fixidez e estabilidade”, ou produzam “novos itens lexicais”, cujo destaque atribuímos ao “processo de nominalização” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 246). Em relação a isso, Gomes (2012, p. 20) afirma que

Uma palavra com sua idéia é, na realidade, um pacote de discursos, já compartilhado. Por isso, de um lado acelera as ilações no contato primeiro entre indivíduos, delineando a cognição possível e os modos de aproximação/distanciamento. De outro, potencializa-se e expande-se, gerando mais conhecimento sobre o campo que ela demarca.

Se as palavras podem assumir significados diversos, entendemos o processo de nominalização como a seleção de um significado em determinada situação para produzir um certo efeito de sentido. Esse processo, múltiplo e construído socialmente, gera lexicalizações que remetem à não linearidade na relação comunicativa de produção e interpretação dos significados. Para Fairclough (2016, p. 246), “a criação de itens lexicais permite conceber as perspectivas particulares dos domínios da experiência segundo a visão teórica, científica, cultural ou ideológica mais abrangente”.

A categoria *controle interacional* compreende as relações entre os sujeitos no evento comunicativo, sendo que o interesse para a análise pretendida se refere ao fato de o texto midiático envolver diferentes formas interacionais no contexto das reportagens. Encontra-se, aí, a função interpessoal da linguagem, reelaborada por Fairclough (2016) como funções relacional e identitária. Estas podem, assim, fornecer aportes para a interpretação da construção das relações sociais e das identidades sociais, que, para a análise do Profissão Repórter, estão associadas ao modo como os cidadãos são representados e à maneira como a relação entre os atores sociais no discurso mobiliza (ou não) sentidos de cidadania. Torna-se importante, nesse contexto, observar as operações discursivas realizadas pela instância midiática, para dar voz às minorias representadas no programa.

Como propriedade analítica do texto, a categoria *controle interacional* inclui a tomada de turno, a estrutura de troca, o controle de tópicos, o controle de agendas e a formulação (FAIRCLOUGH, 2016, p. 182). O texto midiático atualiza as relações entre repórteres e suas fontes, demonstrando, por suas pistas discursivas, as relações de poder e dominância (DIJK,

2015) que se instauram pelo discurso. “A investigação do controle interacional é, portanto, um meio de explicar a realização e a negociação concretas das relações sociais na prática social” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 200).

Os sistemas de tomada de turno funcionam como regras, com a finalidade de orientar, coordenar e manter as interações sociais, organizando as iniciativas de fala – quem pode dizer e quando é permitido dizer. Há uma relação entre “poderosos (P)” e “não poderosos (N-P)” cujas possibilidades são: “(1) P pode escolher N-P, mas o inverso não é possível; (2) P pode escolher a si mesmo(a), mas N-P não pode; (3) e o turno de P pode ser estendido a qualquer número de pontos de completude possível” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 201). No programa Profissão Repórter, os repórteres assumem a posição de “poderosos”, enquanto as fontes são os “não poderosos”, pois o jornalismo, por sua legitimidade e credibilidade, é autorizado a narrar os ‘fatos’ do mundo, enquanto as fontes são elementos utilizados para construir tais narrativas. Dessa interação entre jornalistas e fontes, interessa-nos compreender em que medida as minorias, representadas como fontes, são construídas a partir de relações mais ou menos simétricas/assimétricas. A cidadania, com sentido de luta social das minorias, pode ser visualizada, no discurso, pelas tomadas de turno capazes de estabelecer relações de poder menos hierárquicas, em que as minorias possam ter o direito à fala, sem preconceitos ou estereótipos.

As estruturas de troca manifestam-se pelos “ciclos pergunta-resposta-avaliação [...] no sentido de uma padronização recorrente dos turnos dos diferentes participantes” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 201). A tomada de turno, ao estabelecer quem tem o poder de dizer, constrói uma estrutura conversacional entre os participantes da interação social. Outra forma de controle interacional é realizada pelo controle de tópicos e de agendas. O controle de tópicos é uma forma de poder que determina por quais “caminhos” uma interação será conduzida, cujo roteiro é definido pelo controle de agendas. Os tópicos são, dessa forma, elementos pontuais, nos quais o sujeito que os controla pode introduzi-los. Ao controlar esses tópicos, também é possível coordenar uma agenda preestabelecida, que orienta a interação entre os ‘poderosos’ e os ‘não poderosos’. Pode-se estabelecer uma relação de avaliação de enunciados entre os sujeitos em interação, sendo esta considerada como “uma forma poderosa de policiar agendas” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 205).

Para a análise aqui pretendida, determinar e controlar agendas no âmbito do discurso midiático do programa pode se dar pelos modos como os repórteres (considerados como P) forçam uma explicitação (THOMAS, 1988 apud FAIRCLOUGH, 2016, p. 205) diante das fontes (consideradas como N-P).

O outro aspecto do controle interacional é a formulação. Conforme a conceito de Sacks (1972 apud FAIRCLOUGH, 2016, p. 206), a formulação “se parece com uma forma particular de representação do discurso, na qual ele é parte de uma interação corrente, e não de uma anterior”. O autor também salienta que a formulação é uma forma de policiamento, de poder sobre a interação, na qual “uma maneira eficiente de forçar o(a) interlocutor(a) a sair da ambivalência é oferecer uma formulação do que ele(a) está dizendo” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 206). O papel do sujeito que assume o controle da interação é de (re)formulação; assim, ao reconstruir um tópico, é capaz de cercar o interlocutor dentro do espaço de sentidos estabelecido por ele. Significa que quem controla a interação dos participantes tenta “ganhar a **aceitação** de outros para **suas versões do que foi dito** ou sugerido em uma interação, o que pode então restringir as opções dos últimos de forma vantajosa para os primeiros” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 207, grifos nossos).

Por último, definimos a categoria de *intertextualidade*, entendida por Fairclough (2016) como composta por dois níveis: a *intertextualidade manifesta* e a *constitutiva*. Enquanto a manifesta refere-se ao que está em uma camada mais visível do texto, a constitutiva remete às relações entre ordens do discurso, feitas por meio do interdiscurso, constituindo uma camada mais densa e propriamente constitutiva dos discursos. Para o autor,

[...] a intertextualidade manifesta é o caso em que se recorre explicitamente a outros textos específicos em um texto, enquanto a interdiscursividade é uma questão de como um tipo de discurso é constituído por meio de uma combinação de elementos de ordens de discurso”. (FAIRCLOUGH, 2016, p. 158).

A distinção entre intertextualidade e interdiscursividade resume-se no fato de que a primeira é entendida como as “relações entre textos”, enquanto a segunda indica as “relações entre formações discursivas (FAIRCLOUGH, 2016, p. 75).

De acordo com Resende e Ramalho (2004, p. 187), “a análise intertextual refere-se às relações dialógicas entre o texto e outros textos [...]” e, podemos completar, entre discursos. A intertextualidade constitutiva, cujo termo foi desenvolvido nos estudos de Kristeva (FAIRCLOUGH, 2016, p. 139), pode ser aproximada dos conceitos de interdiscursividade e interdiscurso utilizados por outras correntes da Análise de Discurso, ao mostrar que os enunciados se constroem a partir da sua relação com enunciados e discursos anteriores. O discurso faz-se, a partir do interdiscurso, num jogo em que dizeres anteriores lhe são constitutivos (MAINGUENEAU, 2005). A produção de um texto só pode existir, então, a partir da existência de outros textos, numa natureza de dialogicidade. Nesse sentido,

Mainueneau diz que a intertextualidade é um “processo de reconfiguração incessante”, no qual “a formação discursiva é levada a incorporar elementos pré-construídos, produzidos fora dela” (MAINGUENEAU, 1997, p. 113).

A intertextualidade manifesta nomeia a dimensão em que esses diálogos com outros textos se mostram explicitamente. Por essa razão, ela dá corpo a um nível mais pontual de análise, pois permite ao pesquisador mapear as marcas textuais implicadas em determinada construção discursiva. As categorias analíticas de negação, pressuposição, representação do discurso e controle interacional (FAIRCLOUGH, 2016) podem ser observadas nesse processo de tessitura de relações entre textos. Partindo dessas categorias e das relações entre intertextualidade manifesta e constitutiva, realizamos um mapeamento das marcas textuais de cidadania dispostas na superfície do texto para cotejar possibilidades de ordens de discurso no contexto midiático do programa.

Entre os tipos de relações intertextuais manifestas, Fairclough (2016) apresenta: (i) a intertextualidade sequencial, em que os diferentes textos “se alternam”; (ii) a intertextualidade encaixada, na qual os textos estão “claramente contidos dentro da matriz de outro”; (iii) a intertextualidade mista, cujos textos estão “fundidos de forma mais complexa” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 158-159). A intertextualidade manifesta ainda compreende as dimensões de representação do discurso, pressuposição, negação, metadiscurso e ironia (FAIRCLOUGH, 2016, p. 159). Essas dimensões serão empregadas como subcategorias analíticas para a interpretação da intertextualidade no texto midiático do Profissão Repórter.

Fairclough (2016, p. 159) opta pelo termo “representação do discurso”, em vez de “discurso relatado”, por entender que relatar é uma forma de escolher “representá-lo de um modo em vez de outro” e porque o que é representado “não é apenas a fala”. A representação do discurso significa que as marcas textuais podem ser (re)apresentadas sob diferentes lentes, o que implica pensar que a relação interacional se altera, a depender das circunstâncias do evento comunicativo, do contexto imediato e mais amplo de fala e da posição dos atores envolvidos no momento da interação. Sendo assim, “uma variável principal a respeito de como o discurso é representado é se a representação vai além do ideacional ou conteúdo da ‘mensagem’ para incluir aspectos do estilo e do contexto dos enunciados representados” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 159).

Apoiando-se em Voloshinov (1973), Fairclough (2016, p. 160) explica que a representação do discurso é composta por vozes do discurso representado e representador, firmando uma relação de poder e controle sobre o discurso do Outro. Há, assim, um limite entre as formas de (re)apresentar um discurso, que pode ser de maneira direta ou indireta.

No primeiro caso, utiliza-se da fala literal do sujeito para “construir ou mostrar o discurso representado” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 161), e, no segundo, essa fala será transformada por um processo de reelaboração do que foi dito pelo interlocutor. No formato de discurso indireto é que se encontram os pontos de intersecção de vozes discursivas, uma vez que as vozes dos sujeitos representador e representado se fundem. Já no discurso representado de modo direto, alguns dos recursos utilizados são expressões dotadas de aspas como uma marca linguística para produzir um efeito de distanciamento, a ideia de “uma voz externa”, de “autoridade para sustentar a própria posição”, e também para “inovar, ou introduzir uma palavra nova” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 160-161).

Ainda de acordo com o pesquisador, as pressuposições, “são proposições que são tomadas pelo(a) produtor(a) do texto como já estabelecidas ou ‘dadas’” (FAIRCLOUGH, 2016, 161). Essas proposições deixam marcas no texto, a exemplo das conjunções, que introduzem uma oração junto de um verbo, e os artigos definidos, que expressam “significados ‘existenciais’” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 161). Na aplicação dessa subcategoria para analisar o texto midiático, interessamo-nos pelas formas como as pressuposições se apresentam: se são “manipulativas” ou “sinceras”. Como diz Fairclough (2016, p. 162-163),

[...] as pressuposições são formas efetivas de manipular as pessoas, porque elas são frequentemente difíceis de desafiar. Um entrevistado, em uma entrevista da mídia, que desafia uma pressuposição em uma pergunta do(a) entrevistador(a), pode parecer facilmente como quem está se esquivando do problema. As pressuposições manipulativas também requerem sujeitos interpretantes com experiências e suposições particulares em textos anteriores e, assim fazendo, elas contribuem para a constituição ideológica dos sujeitos.

Assim como as pressuposições, os enunciados que contêm negação também produzem efeitos específicos no discurso, a partir de relações intertextuais, uma vez que uma frase negativa carrega uma pressuposição afirmativa. Com isso, eles reúnem “outros textos para contestá-los ou rejeitá-los” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 163), da mesma forma que podem usar a negação para reforçar o efeito de sentido que estão produzindo hegemonicamente na interação.

O metadiscurso está relacionado a uma posição de exterioridade instalada pelo sujeito em relação a seu próprio discurso (FAIRCLOUGH, 2016, p. 163). O sujeito fragmenta seu discurso em diferentes níveis, dentre os quais, em um movimento de distanciamento, afasta-se de seu próprio dizer para tratá-lo como um outro texto. Segundo Fairclough (2016, p. 163-164), o sujeito produz metadiscursos quando utiliza: “expressões evasivas”, expressão “marcada como pertencendo a outro texto”, “convenção particular” ou “como metafórica” e

por meio de paráfrases ou reformulação de expressões. Reforçando a visão dialética entre discurso e subjetividade, o autor afirma que “os sujeitos são em parte posicionados e constituídos no discurso, mas eles também se envolvem na prática que contesta e reorganiza as estruturas discursivas (ordens de discurso) que os posicionam” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 164).

A última forma de intertextualidade manifesta é a ironia, entendida como as técnicas de expressão textual que combinam em um enunciado a reverberação de outros textos. Nesse sentido, “[...] a ironia depende de os intérpretes serem capazes de reconhecer que o significado de um texto ecoado não é o significado do produtor do texto” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 165). Os resíduos intertextuais da ironia se manifestam pelo descompasso entre o “significado aparente e o contexto situacional”, pelo “tom de voz” dos interlocutores, ou pelos “pressupostos dos intérpretes sobre as crenças e valores do(a) produtor(a) do texto” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 165).

2.5 ROTEIRO METODOLÓGICO: POSSIBILIDADES PARA MAPEAR SENTIDOS DE CIDADANIA

Para orientar a análise proposta neste trabalho, elaboramos um roteiro contendo os passos metodológicos para o mapeamento e a análise dos sentidos de cidadania. Tal roteiro foi estruturado a partir das especificidades do objeto empírico em questão, o programa Profissão Repórter, compreendendo oito etapas: (1) Identificar um objeto empírico com aspecto semiótico, envolvendo questões de poder e desigualdade social; (2) Observar a natureza e as características do objeto empírico; (3) Selecionar os elementos de análise que mais se afinam com a natureza e as características desse objeto; (4) Construir perguntas-chave para orientar a análise (Quadro 2), tendo em vista o tensionamento com o quadro teórico de referência; (5) Transcrever o material audiovisual; (6) Realizar a leitura de imersão sobre o material transcrito; (7) Mapear as estratégias discursivas com base nos elementos de análise selecionados (vocabulário, estrutura textual e intertextualidade manifesta); (8) Articular os principais sentidos mapeados para o significado potencial de cidadania.

Na sequência, apresentamos o Quadro 2, desenvolvido a partir das categorias analíticas selecionadas, com a finalidade de servir de roteiro para o mapeamento dos sentidos de cidadania no programa Profissão Repórter.

Quadro 2 – Roteiro analítico

Aspectos discursivos/textuais *Perguntas-chave sobre o texto em análise: o programa Profissão Repórter*



Fonte: Elaborado pela autora.

3 ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS E SENTIDOS DE CIDADANIA NO PROGRAMA PROFISSÃO REPÓRTER

Neste capítulo, dedicamo-nos ao mapeamento e à análise das estratégias discursivas do Profissão Repórter, a fim de compreender como se organizam discursivamente os sentidos de cidadania empreendidos pelo programa. Para contextualizar as análises, apresentaremos a sinopse de cada edição selecionada e, após essa etapa, realizaremos uma reflexão sobre as possíveis posições de sujeito cidadão identificadas. O fechamento do capítulo se dá com a sistematização dos principais resultados e a identificação dos principais sentidos de cidadania produzidos pelo programa.

3.1 ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS DO PROGRAMA PROFISSÃO REPÓRTER

3.1.1 “É a pior coisa que tem é você não saber ler”

A edição de 21/11/2015 do Profissão Repórter tematiza a questão da educação apresentando um ‘retrato’ do analfabetismo no Brasil (Quadro 3, p. 76). As estratégias discursivas para construir determinados efeitos de sentidos constituem o modo como o programa dá significado e visibilidade ao direito à alfabetização de crianças e adultos em situação de vulnerabilidade.

Para construir esse “retrato do analfabetismo no Brasil”, o programa se vale de estratégias intertextuais que nos conduzem a um mapeamento de posições de sujeito apresentados no seu discurso. O programa pauta-se pelo contexto da desigualdade social, compreendido como uma condição estruturante das relações sociais.

Quadro 3 – Sinopse da edição *Analfabetos*

EDIÇÃO	Analfabetos
TÍTULO	Brasil tem 13 milhões de analfabetos
SUBTÍTULO	O número representa 8,7% da população acima de 15 anos. Os analfabetos funcionais, que conhecem letras e números, somam 27%.
DESCRIÇÃO	<p>Treze milhões de brasileiros não sabem ler e escrever. O número representa 8,7% da população acima de 15 anos. Isso significa que o Brasil não vai cumprir um pacto internacional de reduzir pela metade o analfabetismo de adultos até o fim do ano.</p> <p>Segundo o IBGE, o município de Alagoinha do Piauí é o recordista em número de analfabetos do Brasil. O dinheiro para alfabetizar adultos vem do Governo Federal e o Ministério Público investiga a utilização desta verba na cidade. “Muito provavelmente esse índice constatado pelo IBGE não condiz com a realidade. Trata-se, muito provavelmente, de um número que é utilizado também para a prática de fraudes, porque essa verba relativa ao Brasil Alfabetizado é proporcional ao número de analfabetos do município”, explica Maria Clara Lucena, procuradora federal.</p> <p>Por ser o município com o maior número de analfabetos, no ano passado Alagoinha tinha também o maior número de alfabetizadores. Eram 42 professores, que ganhavam R\$ 400 por mês, além dos oito coordenadores, que recebiam R\$ 600 mensais.</p> <p>Na investigação, o Ministério Público descobriu que os coordenadores e alfabetizadores formavam as turmas, mas não ministravam aulas. Muitos dos que se diziam analfabetos, na verdade, sabem ler e escrever. “Eles davam seus nomes apenas para fazer número. Para que esses alfabetizadores e coordenadores pudessem formar turmas e assim receber suas bolsas”, explica a procuradora.</p> <p>O programa é federal, mas cabe ao município acompanhar a aplicação do dinheiro. Nas ruas, a população revela que era convidada a participar do programa, apenas para que as turmas fossem preenchidas, mas o secretário municipal de Educação, Márcio Ribeiro, afirma que não tem conhecimento da prática.</p> <p>Ao fim do curso, os educadores tinham que apresentar um relatório sobre o desempenho de cada aluno. Os documentos apresentados são todos exatamente iguais. Márcio Ribeiro diz não estranhar o fato dos relatórios dos alunos serem iguais. “O município é um município muito pequeno. Esses professores se encontram diariamente. Nessas conversações eles podem ter chegado em um comum e tinham o modelo dos relatórios”, diz Márcio Ribeiro.</p> <p>A coordenadora do projeto no município não atendeu as ligações. Por e-mail, o Ministério da Educação disse que cortou a verba do programa até a apuração das denúncias.</p> <p>Em Alagoinha, 73% das crianças e jovens até 19 anos estão matriculados nas escolas, mas 18% dos alunos desistem antes de terminar o Ensino Médio. O trabalho no campo e o casamento tiram os adolescentes da escola antes de concluírem os estudos.</p> <p>Pessoas que conhecem letras e números, mas não conseguem ler ou fazer contas são chamadas de analfabetas funcionais. Uma pesquisa mostra que esta é a condição de 27% dos adultos brasileiros. “Geralmente se somam fragilidades uma em cima da outra. Ele vem da família mais frágil, a mãe não tinha escolaridade, não pode dar atenção, ele foi para a escola mais fraca, foi ficando para trás e o professor não deu tanta atenção para ele. Reprovar também não é a solução. Você está penalizando a criança por uma falha que é do sistema como um todo. Vamos focar em fazer ela, de fato, aprender. É possível”, afirma Ana Lúcia Lima, diretora do Instituto Paulo Montenegro.</p>

Fonte: Elaborado pela autora, com base em: <<https://goo.gl/cY6PDE>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

Inicialmente, o programa traz dados numéricos como estratégias discursivas capazes de estabilizar os sentidos, buscando “mostrar as pessoas que estão por trás dos números e das estatísticas” (BARCELLOS, 2016, p. 77)²⁰. Assim, em busca de histórias de vida que atestem a realidade mostrada quantitativamente, o programa utiliza os dados da PNAD, conduzida pelo IBGE, que aponta que 13 milhões de brasileiros são analfabetos. O programa relata que, para reduzir esse índice, o Governo Federal implantou o programa *Brasil Alfabetizado*, concedendo bolsas a educadores. Sob essa abordagem, a repórter Mayara Teixeira investiga o envolvimento do município de Alagoinha do Piauí (PI) em possíveis fraudes na concessão dessas bolsas aos educadores.

Embora o programa se utilize desses dados para dar veracidade às informações, a própria reportagem realiza uma pesquisa informal na cidade. E o resultado dessa pesquisa contradiz o índice de 44% do IBGE, já que o programa contabiliza apenas 22% de analfabetos, conforme as entrevistas feitas com os moradores. Os habitantes do município de Alagoinha do Piauí não acreditam que possuem o maior índice de analfabetismo. Pelas marcas lexicais utilizadas nos enunciados negativos, percebemos que os sujeitos se encontram em uma posição de humilhação e vergonha, semelhante aos sentidos suscitados pela posição discursiva de Edilson, um dos entrevistados. O Exemplo 1, a seguir, ilustra essa perspectiva:

[EXEMPLO 1]

Mayara Teixeira, repórter (*off*): Por onde a gente passa, todos olham. O primeiro olhar é de **curiosidade**²¹... que logo se transforma em **desconfiança**. E a desconfiança vira **incômodo**.

[...]

Mas por que nossa presença incomoda tanto? O motivo de tudo isso é um *ranking* nacional. Esse aqui é o município de Alagoinha do Piauí. **Segundo o IBGE**, a cidade **com maior número de analfabetos em idade adulta**.

Moradores:

Não, **eu acho que não**. Tem muito alfabetizado também (moradora).

Tem analfabeto tem, mas que é o maior índice, **eu não concordo, não** (morador).

Também **não concordo, não** (morador).

Eu acho que foi **mal informado**; aqui não é a cidade que tem os analfabetos distante, não (morador).

[...]

Atendente do Centro de Apoio ao Trabalhador (CAT): O senhor **dá uma olhada lá no painel de vagas**. Se tiver alguma vaga que interesse o senhor, o senhor anota o **código da vaga, identificação da vaga e o nome da vaga**.

Edilson: Vish, Maria! Como é que eu vou **saber** disso e aquilo! Olha aí! Eu vou **saber** qual é o painel de vagas aqui! Você tá vendo a **dificuldade**?

²⁰ Trecho retirado do capítulo *Sorte de Caco Barcellos - a contagem regressiva para o fechamento de Gramacho*, por Felipe Bentivegna, do livro *Profissão Repórter 10 anos: grandes aventuras e grandes coberturas*.

²¹ As marcações em **bold** que empregamos nos exemplos deste capítulo destacam os núcleos de sentidos que buscamos explicar nas análises.

Eliane Scardovelli, repórter (*off*): Olha a **situação** que eu fico, né? E se a gente não tivesse aqui quem é que ia **ajudar o Edilson** a descobrir o que significam todas essas placas aqui.

Eliane Scardovelli, repórter: E aí, Edilson?

Edilson: E daí que eu fiquei **perdido**, né?

Eliane Scardovelli, repórter: Mas, então, por que que **você não disse pra ela** que você não sabia ler?

Edilson: Eu fiquei com **vergonha**, né. Aí eu não falei nada, fiquei quieto.

[...]

Outra atendente do CAT: O senhor estudou até qual série?

Edilson: **Olha, geralmente... pra ti falar a verdade, eu não estudei.** Não estudei, eu tava no norte, no norte eu não estudei. **Tô começando a estudar agora.**

[...]

Edilson: Agora, com a **leitura** também ajuda, né? Você ter um pouco de leitura, você já sabe **se virar mais**, entendeu? **Não é dependente dos outros.** Porque se vê ali, ele me colocou ali, vai no painel. Eu ia procurar o que no **painel sem saber ler?** Me fala pra mim! Eu ia procurar o quê? **Sem saber ler?** Fiquei feito um **besta** ali.

As palavras “curiosidade”, “desconfiança” e incômodo” constroem intertextualidades a partir da pressuposição de que o município de Alagoinha do Piauí já é reconhecido pelo alto índice de analfabetismo no Brasil. Um percurso de sentidos vai sendo construído pela representação do discurso indireto da repórter, de modo a reforçar o sentido de vergonha e humilhação dos moradores. As relações de sentido que são estruturadas pelas estratégias discursivas da repórter sugerem que a situação de analfabetismo do município ocorre em função de práticas corruptas envolvendo os educadores da cidade em fraudes no programa *Brasil Alfabetizado*.

Nesse contexto, ser analfabeto significa não estabelecer vínculos com a sociedade, assim como não firmar relações sociais em um mundo estruturado sob a hegemonia das palavras, dos números, dos meios de comunicação. Significa atraso, subdesenvolvimento, desemprego, pouca ou nenhuma possibilidade de lutar por melhores condições de vida.

No caso de Edilson, inclusive para conseguir um emprego de pintor é preciso ter domínio de leitura e escrita, já que o ambiente do Centro de Apoio ao Trabalhador de São Paulo pressupõe que as pessoas que o frequentam são alfabetizadas. E mesmo que o programa tenha anunciado previamente a sua situação de analfabetismo, Edilson não teve coragem de contar que é analfabeto, o que ratifica os sentidos de humilhação e vergonha. Mesmo quando consegue admitir que não sabe ler nem escrever, utilizando-se de recursos linguísticos metadiscursivos e de negação (“Olha, geralmente... pra ti falar a verdade eu não estudei”), Edilson precisa, por força dos valores sociais e culturais circulantes, revelar que está estudando. O enunciado “Tô começando a estudar agora” tem efeitos de justificação.

Na sua apuração, o Profissão Repórter se posiciona como observador da ‘realidade’ dos sujeitos (re)apresentados como personagens. Perante a situação de Edilson, o programa se

desloca dessa posição para interferir e ajudá-lo. Isso se mostra visível pela situação de comunicação apresentada, na qual Edilson é exposto a várias formas de comunicação escrita: fichas, cartas, documentos, placas e painéis, configurando um contexto que depende da compreensão da língua e de suas diferentes marcas simbólicas.

Além disso, a situação de Edilson é reforçada pelas lexicalizações advindas dos efeitos do analfabetismo. Os sintagmas “dificuldade”, “perdido”, “dependente” e “besta” evidenciam as relações sociais que Edilson constrói com o mundo e o modo como ele (inter)age diante de determinadas situações. Essas unidades linguísticas também fazem parte das estratégias de controle interacional da repórter, cujo interesse parece querer reafirmar as dificuldades que a posição de analfabetismo confere ao personagem.

Por estarem ligados a valores científicos de exatidão, objetividade e imparcialidade, os dados de institutos de pesquisa ocupam uma posição de inquestionabilidade. Apesar disso, pelo controle interacional do programa, o repórter dá voz aos moradores, como uma forma de policiar a agenda e os tópicos da reportagem, que se orienta para os sentidos de corrupção do analfabetismo em Alagoinha do Piauí. Nesse sentido é que o programa dá voz a Abelardo, ex-vereador da cidade, eleito por seis vezes, o qual é confrontado pelas estratégias de tomada de turno e controle de tópicos utilizadas pela repórter Mayara Teixeira, como mostra o Exemplo 2, a seguir:

[EXEMPLO 2]

Repórter (*off*): Nos oito endereços que visitamos, encontramos só dois professores. Numa das turmas, **não achamos a alfabetizadora, mas o pai dela**. Ele é **um dos alunos e ex-vereador** da cidade.

[...]

Repórter: Vanda Maria de Sá, é parente do senhor?

Abelardo: É minha filha. É minha filha... é.

Repórter: João Sacerdote de Carvalho?

Abelardo: São parente, também.

Repórter: Maria Francisca de Carvalho?

Abelardo: É minha esposa. É, tudo são parente da gente.

Repórter: **Então, na verdade, a sua filha tava ensinando a família dela?**

Abelardo: É, isso aí.

Repórter: E o senhor é analfabeto?

Abelardo: **Exatamente, sou analfabeto**. O eu faço é escrever meu nome, sei mais ou menos a placa de entrar numa cidade, de saí, né?

A representação indireta do discurso é empregada para contextualizar as identidades sociais e as relações que se estabelecem no discurso e também para fornecer pistas sobre o controle interacional. No exemplo acima, a repórter determina e policia a agenda, de modo a questionar as práticas do vereador em relação ao programa *Brasil Alfabetizado*. Pelos

enunciados de Abelardo, a repórter acentua os sentidos de corrupção, enfraquecendo o sentido de analfabetismo apontado na pesquisa realizada pelo IBGE.

Dessa forma, a trajetória discursiva delineada pelo programa traz à tona a posição de sujeito fiscalizador que o Profissão Repórter assume. Revestida de caráter investigativo, a reportagem determina as interações que compõem a estrutura textual pelas vozes discursivas que mobiliza: os moradores, o ex-vereador, o Ministério Público e o secretário de educação de Alagoinha do Piauí. Pela construção de sentidos empreendida, a repórter comprova que os índices de analfabetismo do IBGE foram utilizados para embasar as fraudes do programa *Brasil Alfabetizado* e, a partir disso, aciona as vozes de autoridade do poder público, tanto para reafirmar esse sentido, com a Defensoria Pública, quanto para responsabilizá-lo, com a Secretaria de Educação do município. Inicialmente, o programa parece direcionar os sentidos de corrupção exclusivamente ao Governo Federal. Esse significado é alterado quando a repórter, em *off*, enuncia: “O programa é federal, mas o município deveria acompanhar a aplicação do dinheiro”. A presença da conjunção “mas” marca uma relação de oposição e, ao mesmo tempo, pressupõe que a responsabilidade quanto à prática das fraudes deve ser de responsabilidade nos dois níveis, federal e municipal.

Em outro contexto do programa, a repórter Eliane Scardovelli acompanha os sujeitos em processo de aprendizagem, conhecendo suas histórias e dificuldades. O espaço de uma igreja é transformado em local de aprendizagem para os adultos que desejam se alfabetizar. O deslocamento do significado potencial de escola faz dela um tipo peculiar de ambiente de ensino, tanto pelo espaço físico quanto pelo fato de não abrigar crianças, adolescentes ou jovens, mas, sim, adultos trabalhadores. Percebe-se, ao longo da reportagem, que a repórter se mostra receptiva às dificuldades dos entrevistados, configurando uma relação fonte-repórter menos autoritária e mais aproximativa, haja vista as escolhas lexicais por ela empregadas, como evidencia o Exemplo 3:

[EXEMPLO 3]

Repórter (*off*): 13 milhões de brasileiros com mais de 15 anos **não sabem ler nem escrever**. Isso significa que até o fim do ano **o Brasil não vai cumprir** um pacto internacional de **reduzir pela metade o analfabetismo de adultos**.

Repórter: **Posso ver, posso ver?**

Aluna: Ah, isso aqui, isso tem muita coisa errada.

Repórter: **Nossa!** A senhora tá escrevendo um monte, já!

[...]

Adenir: Pra quem não sabe é **muito difícil**, mas **a gente vai tentando**, uma hora chega lá, né?

Repórter: **Oh, claro!**

Adenir: **Não pode desistir**, né?

Repórter: **Isso aí!**

Adenir: A **primeira nominho que eu li** assim na rua...foi é...lavanderia! E eu **fiquei toda feliz**, né, de eu conseguir (risos).

O enunciado negativo “o Brasil não vai cumprir um pacto internacional de reduzir pela metade o analfabetismo de adultos” está relacionado às posições de cidadão em situação de analfabetismo adulto e infantil. Isso indica que, além dos sujeitos representados no programa, há uma parcela muito maior de pessoas que continuarão analfabetas, o que pressupõe um grande número de brasileiros sem interação com o mundo e perspectivas de desenvolvimento político, econômico, social ou cultural, haja vista a importância da escolaridade para essa realização. Por isso, a partir dos sistemas de conhecimento e crença sustentados pelo discurso do programa, o valor do estudo é expressado pelos enunciados negativos, como, por exemplo: “Não pode desistir”, “Se eu desistir, eu não vou conseguir aprender” e “Não dá pra desanimar”.

Esses enunciados que expressam negação também acionam o contexto particular que envolve o processo de alfabetização em fase adulta e que demarca as identidades dos sujeitos no discurso: são trabalhadores com família, que exercem profissões de baixa remuneração ou estão em situação de pobreza e vulnerabilidade social, recebem o benefício do Bolsa Família²², trabalham na roça, ou estão desempregados. O contexto mais amplo é delineado pela sociedade capitalista, cujos efeitos atingem as pessoas menos privilegiadas e, portanto, com menos cidadania. Conforme o pensamento de Piza (2010, p. 71),

A sociedade capitalista produziu um abismo profundo entre ricos e pobres, consequência do processo ilimitado de acúmulo de capital, hoje um sistema mundial de produção. Isso tem levado parte das populações dos países pobres a ficar totalmente a mercê da propaganda ideológica, vivendo na miséria e acreditando em ilusões como a ‘cidadania para todos’. A sociedade capitalista se constrói a partir do indivíduo e de seu desempenho sem ligação essencial alguma com os outros.

Todas essas questões arranjam o significado da educação como um direito do cidadão, apresentando as condições individuais e materiais como parte fundamental para o exercício da cidadania social. Tratando-se das conjunturas individuais, essa concepção da cidadania conquistada pelo desempenho dos sujeitos reflete-se na posição discursiva assumida por Joselito Estrela. Joselito foi alfabetizado aos 38 anos e, hoje, é técnico de pesquisa em um laboratório da Universidade de São Paulo (USP). Ele foi situado no programa Profissão Repórter como exemplo de ascensão social. Na estrutura textual, esse sujeito está apresentado

²² O Bolsa Família (Lei nº 10.836, de 2004) é um programa de distribuição de renda, criado pelo Governo Federal, que ajuda famílias em situação de pobreza e extrema pobreza. Mais informações disponíveis em: <<http://bolsa-familia.info/>>. Acesso em: 5 jan. 2018.

ao final do episódio, após as histórias de vida de sujeitos em posição de aprendizagem e sob condições de desigualdade social, configurando uma estratégia de controle interacional com a finalidade de significar o valor da superação, da não desistência e do esforço próprios do indivíduo, excluindo os contextos sociais, econômicos e políticos que também interferem nesse processo.

Por outro lado, quando se tratam das condições materiais de existência, percebemos que a história da família de Arielina Andrade Silva, a qual representa a situação do analfabetismo infantil, traz a trajetória de uma mulher negra, em situação de vulnerabilidade social, viúva, mãe de sete filhos. Destes, apenas dois continuam na escola. O Exemplo 4, abaixo, ilustra a posição de Arielina no discurso:

[EXEMPLO 4]

Arielina: Eu não sei o que deu na cabeça deles que **eles não quis ir** [para a escola]. Eu acho que é de fato deles... não sei... **eles não têm as coisas direito pra ir, um sapato novo, um sapato bom**, umas coisa assim pra eles ir pra escola. Eles **desisti**, eles ficaram com **vergonha** do pessoal ir **mais bonito que eles**, indo **mais arrumado** e eles indo do jeito deles.

A posição discursiva de Arielina e também a de Eli Santos e Edilson Oliveira mostram-se semelhantes na representação do programa. Eli é diarista (ela será apresentada no Exemplo 7) e Edilson é pintor desempregado; são histórias de pobreza, família com mais de cinco filhos, infância na roça ou em outra ocupação de trabalho manual. Eles foram crianças que tiveram que trocar a escola pelo trabalho (a roça) e que, hoje, já adultos, buscam a alfabetização como meio de inserção social, econômica, cultural e política. Para esses sujeitos, conforme o discurso do Profissão Repórter, o significado da alfabetização está na oportunidade de estabelecer relações de diferentes ordens, imprescindíveis para sua sobrevivência e seu convívio social, bem como para seu sustento.

Percebe-se que os sentidos de não cidadania, uma cidadania negada pela falta de condições materiais para o sustento da família, são expressados pelos sintagmas negativos “não quis ir” e “não têm as coisas direito”. Esses trechos evidenciam a importância de pensar a alfabetização para além de uma etapa escolar, cujos sentidos se limitam a tornar o sujeito apto a ler e a escrever. O direito à educação possui efeitos aquém e além das condições materiais dos sujeitos, as quais, por vezes, funcionam como impedimentos, interdições sociais para o acesso e a permanência na escola.

Pelos enunciados de Arielina, a escola figura como um ambiente social estruturado sob valores estéticos e determinados padrões sociais que nos ‘dizem’ o que é aceitável ou não. Etiquetando os sujeitos como adequados/inadequados para frequentar a escola, o direito à

educação fica vinculado ao direito de acesso e permanência e também ao consumo como um meio de garantir a adequação dos sujeitos aos valores éticos e estéticos que as relações sociais escolares demandam. Nesse sentido, a oportunidade de alfabetização suscita sentidos de emprego e renda, melhores condições de vida, interação social e consumo, servindo, assim, como meio para a realização de aspirações pessoais, a construção da própria identidade dos sujeitos e a expressão da subjetividade. No entanto, as desigualdades estruturais, aquelas que não podem ser superadas pelo esforço individual, são demarcadas pelos trechos do Exemplo 5:

[EXEMPLO 5]

Mayara Teixeira, repórter: Até que ano a senhora acredita que ele [César] possa **continuar estudando?**

Maria Roselândia Costa, mãe de César: Por mim, **ele estudaria a vida inteira! É tudo que eu quero** pra meus filhos!

Repórter: É seu **sonho?** Estudar a vida inteira?

César, 10 anos, 6º ano: Sim! É, eu quero se **formar em médico.**

[...]

Valéria Almeida, repórter: O que você quer que **ela faça?**

Fonte não identificada: É preencher o...

Marta Bueno Siqueiro, voluntária do Programa Escreve Cartas: **Preencher o formulário** do Passe Livre.

Repórter: O senhor sabe **ler e escrever?**

Fonte não identificada: **Sei!** É que tem um espaço aí que **eu não sei preencher.**

Agora os dados... nome, RG, é... CPF eu sei pôr. **Mas é que tem coisa ali que... é complicado.**

Repórter: O senhor estudou até que série?

Fonte não identificada: Até a quinta.

[...]

Mayara Teixeira, repórter: O senhor estudou até que série?

Ademar José da Costa, pai de César: Eu? Nem a primeira! **O estudo que meu pai me deu era a roça.** A pessoa saber **ler e escrever é bom demais,** o cabra vai e chega assim, num **supermercado,** e quer comprar uma coisa, qualquer coisa, aí tem o preço ali [ininteligível] e tá sabendo o **preço** ali, né?

Os exemplos desses sujeitos expressam as posições de desigualdade social estruturais que constituem a situação do analfabetismo no Brasil. A ausência de condições sociais e econômicas para exercer o direito à educação limita e até mesmo impede a permanência dos sujeitos na escola. O que se apresenta nessas histórias de vida é a realização de um Estado de bem-estar social que fornece subsídios mínimos para a sobrevivência dessas famílias, cuja relação torna-se paternalista. Como aponta Cortina (2005, p. 64), o modelo de Estado de bem-estar social, por vezes, não consegue ver os cidadãos como sujeitos autônomos, capazes de compreender e transformar sua própria condição social; ao contrário, enxerga-os como

heterônomos, situados nos contornos de suas limitações, por estarem acostumados a agir como receptores de direitos do Estado.

Porque o sujeito tratado como se fosse heterônimo acaba convencido de sua heteronomia e assume na vida política, econômica e social a atitude de *dependência passiva* própria de um incompetente básico. Certamente reivindica, se queixa e reclama, mas ficou incapacitado para perceber que é ele quem tem de encontrar soluções, porque pensa, com toda a razão, que se o Estado fiscal [aquele que arrecada impostos] é dono de todos os bens é dele que deve esperar o remédio para seus males ou a satisfação de seus desejos. (CORTINA, 2005, p. 64).

O Estado de bem-estar social estaria, portanto, preocupado com os “desejos psicológicos” dos indivíduos, enquanto que o Estado social de direito buscaria se responsabilizar pelos “mínimos de justiça” de cada cidadão, ou seja, suas necessidades básicas (CORTINA, 2005, p. 66). No programa Profissão Repórter, o direito/dever à educação pode ser considerado como um privilégio, alcançado pelo mérito dos indivíduos, com ajuda do Estado, uma vez que o programa *Brasil Alfabetizado* é uma iniciativa do Governo Federal.

Já os valores axiológicos sugerem que o problema social de acesso e permanência na escola são questões que podem ser resolvidas com persistência, motivação pessoal e trabalho árduo. A ideologia sintetizada no dogma “se você quer, você pode”, própria do capitalismo neoliberal, apresenta-se vigente no programa, através do modelo de exceção de Joselito. O Exemplo 6, a seguir, retrata essa visada interpretativa.

[EXEMPLO 6]

Repórter (*off*): Joselito foi um dos primeiros alunos da professora Margarita. [...] **Hoje**, ele é um técnico responsável por este laboratório de pesquisa em cirurgia para estudantes de medicina da USP. [...]

Repórter: E o estudo teve que participação nessa **conquista**?

Joselito: Muita! O estudo teve uma...participação **fundamental**, porque sem ele **eu não ia conseguir nada**.

Como um caso de sucesso, a história de Joselito Estrela rerepresenta os sentidos ideacionais para a superação do analfabetismo, contrapondo os significados anteriores. No entanto, a posição de cidadãos em processo de aprendizagem, pelas estratégias intertextuais, constrói os “sujeitos sociais e os tipos de eu” (FAIRCLOUGH, 2016) dos analfabetos sob um rol de significados que os desqualificam para o mercado de trabalho e as relações sociais. Por isso, identificamos que, entre os significados que percorrem e perpassam o termo “analfabetismo”, estão os sentimentos de vergonha, desajuste e atraso, que se referem à estratégia de pressuposição. Por meio dessa estratégia, é possível inferir que o processo de desenvolvimento da alfabetização pressupõe normativas, especialmente no que diz respeito à

idade escolar. Os enunciados negativos reforçam esse sentido, especialmente quando os repórteres colocam os entrevistados em situações que podem ser consideradas constrangedoras. O Exemplo 7, na sequência, representa essa perspectiva:

[EXEMPLO 7]

Eli Santos, diarista: Eu acho que eu tenho dificuldade pra aprender. Mas aí, quando eu penso que, se eu desisti, eu não vô consegui aprende, aí eu volto. Aí eu quero continuar. **Que é muito ruim você não saber ler. É a pior coisa que tem é você não saber ler.**

Teve uma vez que eu entrei num açougue pa... aí eu não sabia, né... fui e perguntei o preço da carne. Aí o rapaz foi e falou assim: “Ah, você não tá vendo o preço aí não”.

Aí eu fiquei morrendo de vergonha.

[...]

Repórter: Hoje você vai lá procurar emprego, né?

Edilson: Hoje eu vou lá, né. E quando eu vou pra lá, eu pego sempre o Jabaquara, né.

Repórter: **E você consegue ler Jabaquara na plaquinha?**

Edilson: Consigo, consigo. **Eu consigo, porque eu reconheço,** né?

Repórter: Por exemplo, começa com J, né, aí vai o A...

Edilson: **B-A-O-L, né?**

Repórter: Faltou o Q.

Edilson: Faltou o Q.

Os exemplos apresentados até aqui remontam ao contexto de desigualdade social que caracteriza o cenário brasileiro, no qual os entendimentos de cidadania mais próximos são os de cidadania diferenciada e insurgente, conforme a visão Holston (2013). Pela cidadania diferenciada, podemos pensar que o direito à alfabetização e, de modo mais amplo, à educação, é tomado como um privilégio, representado pela posição de sujeito de Joselito. Já a cidadania insurgente aponta os sentidos de resistência, observados pelo modo como as pessoas em situação de vulnerabilidade lidam com as dificuldades do processo de alfabetização tardia.

A cidadania social e a diferenciada deixam, portanto, de ser um direito-dever para se tornarem dependentes das condições econômicas dos sujeitos. Isso nos leva a pensar que as cidadanias precisam “caminhar” em conjunto, a fim de desenvolver cidadãos em sua plenitude, com capacidade de ler e compreender o mundo como algo inacabado, passível de ser construído e reconstruído por nossas próprias mãos.

3.1.2 “Pode segurar! Só tá começando!”

A edição de 11/08/15, sobre transporte escolar (Quadro 4, p. 86), trata das dificuldades de acesso à escola enfrentadas por crianças moradoras do interior dos estados de Goiás, Maranhão e Bahia. A realidade desses alunos e alunas contrasta com a situação apresentada

em São Paulo (SP), em que proprietários de vans escolares discutem a nova determinação do Conselho Nacional de Trânsito (CONTRAN) sobre o transporte de crianças com até sete anos. Apesar de seguir a linha de narrar perspectivas diferentes, o Profissão Repórter enfatiza a situação de precariedade do transporte escolar no interior do Brasil, mostrando o cotidiano de crianças que enfrentam inúmeras dificuldades de locomoção para estudar.

Quadro 4 – Sinopse da edição *Transporte escolar*

EDIÇÃO	Transporte escolar
TÍTULO	Crianças enfrentam pau de arara e longas caminhadas para estudar
SUBTÍTULO	Em cidades do interior do Brasil, o transporte escolar é precário. Já em SP, a discussão é sobre a obrigatoriedade das cadeirinhas nas vans.
DESCRIÇÃO	<p>Vão das Almas — GO Vão das Almas é uma das comunidades mais isoladas da Chapada dos Veadeiros, no interior de Goiás. O lugar é um quilombo habitado por descendentes de escravos há mais de 300 anos. Ali, as crianças acordam com o galo, que canta às 4h da manhã. Dona Irani, que cuida dos filhos, sobrinhos e netos em uma casinha de palha, prepara o café para as crianças que vão para a escola. Mas é só café. A escola fica a 7 km dali e o meio de transporte é o próprio pé. Quando o rio está cheio, eles não vão para a escola. Para araravessar, eles tiram os calças e caminham pela água. Volta e meia encontram peixe elétrico, sucuri, arraia...</p> <p>Depois de a aula já ter começado há quase duas horas, alguns alunos ainda estão chegando, porque moram muito longe. O aprendizado fica comprometido. Nesse dia, as crianças tiveram uma hora a menos de aula, por falta de merenda.</p> <p>A cidade tem um ônibus comprado pela Prefeitura através do programa Caminhos da Escola, mas ele não estava levando as crianças. O secretário de transportes, Rui Maciel, disse que o ônibus precisa ir para a revisão e que só depois será usado pelos alunos. Já a promotora da cidade Ursula Pinto garante que o ônibus foi comprado em 2012 para levar os alunos e que desde então ela cobra uma solução da Prefeitura. Enquanto o Profissão Repórter gravação com a promotora, chegou um ofício da Prefeitura dizendo que o ônibus escolar ia passar a funcionar a partir da segunda-feira seguinte. A promessa foi cumprida.</p> <p>Marajá do Sena — MA A renda mensal por habitante de Marajá do Sena é de R\$ 96. É a cidade mais pobre do país, segundo o Atlas do Desenvolvimento Humano, que avalia as condições dos municípios brasileiros.</p> <p>Na única escola da cidade, o pau de arara que leva as crianças de volta para casa no final do dia sai às 17h. O Profissão Repórter acompanhou o trajeto de quase 40 alunos. No meio do caminho, um trator precisa puxar os veículos que atolam. Quando chove, não tem como chegar. Já estava escuro quando o pau de arara conseguiu finalmente passar.</p> <p>Transportar estudantes no pau de arara é proibido por lei. Todos têm que ter um assento e usar cinto de segurança.</p> <p>Arataca — BA Tentando acessar uma das fazendas em que as crianças vão de bicicleta para a escola, o carro da produção atolou no barro. Enquanto isso, os alunos caminham descalços até a escola para não sujar os tênis. Outros vão de bicicleta, pois a cidade do sul da Bahia recebeu 300 de um programa federal de apoio a alunos em áreas rurais.</p> <p>Às 17h, terminam as aulas na principal escola de Arataca e é hora de voltar para casa. O ônibus escolar vai bem acima da lotação máxima e está em condições precárias. O transporte escolar só vai até certo ponto, depois os alunos seguem em uma picape até onde moram.</p> <p>São Paulo — SP Na capital paulista são aproximadamente 13 mil veículos escolares. As vans têm que seguir as normas do Contran e serem aprovadas pelo Inmetro, que atesta a qualidade de produtos. Os bancos devem ter 30 cm, o cinto ser ajustado de acordo com o tamanho da criança e as costas ficarem bem apoiadas.</p> <p>A nova determinação do Contran diz que a partir do ano que vem todas as crianças até sete anos e meio precisarão ser transportadas em cadeirinhas. Para se adaptar à nova lei, as vans de São Paulo só poderão levar 14 crianças, quatro a menos do que hoje. A maior preocupação dos motoristas é com o custo da reforma do veículo, que deve ficar em torno de R\$ 27 mil.</p> <p>Os motoristas de vans escolares são contra a lei e realizaram a primeira manifestação nacional no dia de sua publicação. A lei já existe, mas o Contran ainda não decidiu como ela vai funcionar na prática.</p>

Fonte: Elaborado pela autora, com base em: <<https://goo.gl/FSbAXa>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

A reportagem inicia com uma chamada do editor, Caco Barcellos, qualificando a situação dessas crianças como “perigo” e “cansaço”. Da mesma forma, o programa busca demonstrar que essas qualificações também se estendem à equipe de reportagem, apresentando, em números e imagens, o quão distante dos grandes centros urbanos se localizam as cidades de Vão de Almas (GO), Marajá do Sena (MA) e Arataca (BA). Caco Barcellos diz que “São 600km de estrada. Caminhos difíceis no meio do cerrado”, enquanto as imagens ilustram estradas de terra, com riachos ou asfalto, e apresenta como um “desafio” a reportagem a ser realizada por Mariana Fontes, repórter convidada do programa. O desafio não se concentra apenas na reportagem em si, mas também no acesso à comunidade localizada na Chapada dos Veadeiros, cujo efeito de sentido parece reiterar o significado de dificuldade. Nesse sentido, o contexto dado à cidade de Vão de Almas, no interior de Goiás, é feito a partir de pressuposições que conectam a história do local à memória do telespectador, construindo para um significado de lugar inacessível, esquecido, invisível. O Exemplo 8 ilustra esse momento inicial:

[EXEMPLO 8]

[Caco Barcellos (*off*): **600km** de estrada. **Caminhos difíceis** no meio do cerrado. O **desafio** da nossa repórter convidada, Mariana Fontes, é chegar a uma das **comunidades mais isoladas** da Chapada dos Veadeiros, no interior de Goiás.

Vão de Almas, um quilombo habitado por descendentes de **escravos** há mais de 300 anos.

A cidade de Vão de Almas é relacionada ao contexto escravocrata brasileiro e simboliza, de certa forma, a negritude invisibilizada em nosso país. Apresentar essa informação antes de a repórter Mariana Fontes iniciar sua reportagem demonstra que, pelo controle interacional que possui, Caco Barcellos pode direcionar a interpretação do telespectador. Utilizar a palavra “quilombo” aponta para um leque de sentidos que são acionados pela construção histórica do Brasil e também pelo contexto imediato de pobreza e desigualdade apresentados na cena. É pela pressuposição que esses sentidos são mobilizados e nos conectam ao passado, ao presente e ao futuro da população negra.

A localização dessas comunidades apresenta-se como um indício para pensar o quanto a área urbana construiu-se como um espaço capaz de dar melhores condições de vida, enquanto a área rural, como a de Vão de Almas, no interior de Goiás, tornou-se um lugar quase isolado e distante das formas de cidadania. Vejamos o Exemplo 9:

[EXEMPLO 9]

Repórter: Prazer, como vai a senhora? Eu sou a Mariana.

Irani: Prazer. **Tem luz aqui não.**

Repórter: **Não tem luz aqui**, não?

Irani: Tem não. A luz que tem é aquela ali.

Repórter: A senhora tá fazendo **janta**?

Irani: É.

Repórter: O que que tem pra janta **hoje**?

Irani: É... o feijãozinho. Esse peixe é curuvina.

Repórter: Arrozinho.

Irani: Esse peixe é curuvina.

Analisando o controle interacional realizado pela repórter Mariana Fontes, percebe-se que a repetição de determinados termos é um recurso para manter o policiamento de agendas. Dessa forma, a repórter consegue direcionar o telespectador para o sentido que o programa deseja construir, havendo também relações de sentido entre os sintagmas, onde as palavras “luz” e “janta” deixam pressupostas as condições em que Dona Irani cozinha para as crianças. O dêitico “hoje” traz uma ancoragem para a situação de comunicação, delimitando a perspectiva de resposta, e pressupõe que, a cada dia, a matriarca possui um cardápio diferente para o jantar da família. No entanto, o sentido que atribuímos pelo contexto da cena é que tal situação de escassez se repete ao longo dos dias para a família de Irani: uma mulher sem estudo, negra, do interior e que vive em uma “casinha de palha”.

Os sujeitos representados em condição de desigualdade, ou como “sujeitos de necessidade” (MATA, 2006, p. 9), são pessoas negras e em situação de pobreza. Os direitos básicos são negados a essa parcela da população, que não possui energia elétrica, alimentação para toda a família e moradia digna.

Não só a renda e a riqueza de uma família determinam sua condição de vida, mas também o acesso à energia elétrica, à água encanada, à coleta de esgoto, entre outros componentes essenciais de infraestrutura habitacional. Suas respectivas políticas têm impacto direto na educação, na saúde e na própria renda familiar, afetando desigualdades de maneira ampla. (OXFAM BRASIL, 2017, p. 34).

Por outro lado, embora estejam em uma situação de vulnerabilidade social e econômica, os sujeitos também são rerepresentados sob uma perspectiva de resistência, força e luta diante dessa situação, como demonstra o Exemplo 10, que apresentaremos logo adiante. Os movimentos de sentidos sobre a posição que Dona Irani ocupa no discurso do programa apontam para a constituição de um sujeito resiliente diante das dificuldades. Uma posição de sujeito assumida por quem tem a capacidade de lidar com as situações de desigualdade que lhe foram impostas historicamente, superando, a seu modo, as carências existentes. É uma posição que transita entre um contexto mais amplo e sedimentado, envolvendo as condições

econômicas, políticas, sociais e culturais que moldam as relações entre os indivíduos e o Estado e, também, o contexto particular em que se encontram esses indivíduos.

[EXEMPLO 10]

Repórter: **É a senhora que bota todo mundo de pé de manhã?**

Irani Boti: A gente tem que aprender a levantar cedo pra mo di ir pro colégio que tem que ser andando, aí já (ininteligível). [...]

Repórter (*off*): Na casinha de palha, **ela cria** filhos, sobrinhos e netos.

Irani: **Tenho um sonho pros meus filhos**, de ser bem estudado. Porque eu não fui estudada, o que quiser ser motorista, as muié quiser ser enfermeira, os home que quiser ser um doutor, pra tratar uma coisa, um agente de saúde pra se ajudar a gente também, né.

Em relação ao contexto particular, a *posição de sujeito resiliente* implica considerar a importância do conhecimento como único caminho para a transformação de suas condições de vida. Por outro lado, as possibilidades de acesso e permanência na escola, à exemplo dos filhos, sobrinhos e netos de Dona Irani, não dependem exclusivamente do esforço e da vontade do indivíduo, como preconizam os valores das políticas neoliberais. À luz de uma cidadania social garantida pelo Estado, cujo princípio deve ser, segundo Cortina (2005), de um Estado de Justiça, os direitos sociais poderão ser garantidos. Concordamos com a autora, pois consideramos que o direito ao transporte escolar, principal foco do programa, deve ser garantido pelo Estado, já que é ele quem tem a função de realizar as obras públicas e oferecer o traslado aos alunos. De acordo com o pensamento de Cortina (2005, p. 72, grifos da autora),

Os bens de qualquer sociedade são *bens sociais*, dos quais participam os que nela vivem. [...] Não tem sentido, portanto, que os bens sociais não estejam socialmente distribuídos, de modo que cada um de seus legítimos proprietários disponha ao menos de uma renda básica, de uma moradia digna, de trabalho, de assistência à saúde, de educação, de apoio em períodos de vulnerabilidade, além desses bens públicos que não podem ser individualizados.

Essa perspectiva vai ao encontro do entendimento de Peruzzo (2007), para quem a cidadania significa justiça social, numa perspectiva em que o desenvolvimento se dá com base na distribuição das riquezas produzidas em um país para aqueles que mais necessitam. É nesse sentido que Dona Irani assume, no discurso, a posição de quem tem a cidadania negada em vários aspectos.

A partir do elemento analítico “vocabulário”, podemos perceber que os itens lexicais associados à posição de sujeito que ela representa são “quilombo”, “barriga vazia” e “jornada”, os quais constituem um conjunto de significados para pensar a (falta de) cidadania.

Os trechos a seguir, no Exemplo 11, exemplificam essa interpretação e também apontam para questões analíticas ligadas ao controle interacional.

[EXEMPLO 11]

[Repórter (*off*): Começa agora a **jornada** até a escola, que fica a **7km daqui**. E o meio de transporte é o **próprio pé**.

Repórter: Tá **pesada** a mochila, Jéssica?

Jéssica: (encabulada)

Repórter: Tá não? **Cansa mais** com sol ou com chuva?

Jéssica: Com **sol**.

Repórter: Com **sol**? E esse rio aí como é que passa?

Menino: A gente **passa os dias** arribado. Quando tá cheio, a gente **não vai pra escola**. A gente tem que **tirar o sapato e arribá**.

Repórter: **Tirar o sapato e arribar** a calça?

Menino: É.

Repórter: Tá bom. Tem algum **perigo** esse rio aqui?

Menino: Tem.

Repórter: Qual?

Menino: Uialê, Tucuru, Arraia.

Repórter: Arraia?

Menino: uhu. **Cobra**.

Repórter: **Cobra**?

Menino: uhu.

[...]

Repórter (*off*): Já faz **quase duas horas** que a aula começou e tem aluno que tá chegando só agora. Porque mora **bem longe daqui**.

O significado para transporte escolar é incorporado ao esforço das próprias crianças para chegar à escola. Pelas características do controle interacional e pelos termos lexicais, percebe-se certa naturalidade por parte das crianças com o que se denominou de “jornada” pelo programa. Essa estratégia de nominalização precede os desafios que as crianças enfrentam cotidianamente para exercer seu direito à educação e pressupõe que o trajeto de casa até a escola não é algo corriqueiro ou banal. As crianças atravessam o rio, enfrentam perigos e caminham por horas.

Outro ponto que destacamos refere-se às estratégias de tomada de turno e formulação. O trecho acima, do Exemplo 11, exemplifica o uso da repetição como um recurso para direcionar determinados sentidos que o Profissão Repórter deseja estabilizar. Ao fazerem isso, os repórteres reconduzem a interação para o sentido que lhes interessa e formulam uma “nova” pergunta ao entrevistado.

Essa formulação dos enunciados torna-se uma estratégia metadiscursiva para marcar a intencionalidade comunicativa do programa. Como no exemplo, o sentido de “jornada” consiste em situações incomuns, como atravessar um rio ou passar por situações de perigo, como a possibilidade de picadas de cobras. Além disso, há adversidades, como sol, chuva ou

uma mochila pesada, o que reforça esse sentido de “jornada” que o programa quer construir, uma vez que a repórter informou ao público telespectador que as crianças percorrem sete quilômetros até a escola.

No curso desses sintagmas, estão as estratégias de pressuposição e de negação, que são utilizadas para atestar as construções de sentido acessíveis ao telespectador pelas relações entre as vozes acionadas pelo discurso do programa. Tais estratégias podem ser visualizadas no Exemplo 12:

[EXEMPLO 12]

Repórter: Você chega **atrasado muitos dias por causa da distância?**

Menino: uhu.

Repórter: E te **atrapalha muito** aqui... pra **aprendê?**

Professor: Ele **não sabe lê ainda**. É **muito chocante**; você sabe que um menino do quarto ano, tá aqui no quarto ano, ele veio lá do Vazantão, da Escola do Vazantão, e **até hoje não sabe nem o ABC**.

Repórter: Agora, o senhor falou que **tem estrada, mas não tem ônibus**.

Professor: Não, **nunca** teve ônibus na via.

Repórter (*off*): Nesse dia, as crianças tiveram **uma hora a menos** de aula.

Repórter: Jéssica, hoje **acabou mais cedo?**

Jéssica: Acabou.

Repórter: Por que que acabou mais cedo?

Jéssica: Diz que **não tem merenda**.

Repórter: Vocês saíram **aquele horário** e **não comeram até agora?**

Jéssica: Uhum.

Repórter (*off*): As crianças saem da escola **sem merenda e sem transporte**.

Os enunciados negativos, de modo geral, produzem sentidos de negação da cidadania dos sujeitos. A falta de transporte escolar é entendida como um direito fundamental que afeta, diretamente, o direito à educação. Além da inexistência de estrutura para o transporte, as crianças, discursivizadas como *sujeitos de carência* ou *sujeitos de necessidade* (MATA, 2006), não possuem merenda escolar – uma questão que se conecta com os sentidos produzidos em outra edição do Profissão Repórter (25/05/16), que analisaremos adiante.

Tomando como referência a ideia de que o discurso, na concepção de Fairclough (2016), é um modo de ação e representação, constituindo-se como prática social, destacamos o momento em que, pelo controle interacional do programa, a repórter dá voz a um dos professores da escola de Vão de Almas. O professor enuncia, em frente ao aluno, itens lexicais como “não sabe ler ainda”, “é muito chocante” e “não sabe nem o ABC”, reforçando a *posição de sujeito de carências*, desprovido da possibilidade de transformar aquela situação, que, na verdade, não depende do aluno. Na sequência, a repórter, pelo controle de tópicos e policiamento de agendas, retoma a questão do transporte e, mais uma vez, os enunciados negativos produzem efeitos de não cidadania, quando mencionam “nunca teve ônibus na via”

e “As crianças saem da escola sem merenda e sem transporte”. Em consequência, essas condições se refletem na média de estudo dessas crianças, como demonstram os dados da Oxfam Brasil (2017, p. 60):

A média brasileira de anos de estudo é de 7,8 anos, abaixo das médias latino-americanas, como as do Chile e Argentina (9,9 anos), Costa Rica (8,7 anos) e México (8,6 anos). É ainda mais distante da média de países desenvolvidos, como a Inglaterra (13,3 anos), os Estados Unidos (13,2 anos) e a França (11,6 anos).

Dando sequência à narrativa em Vão de Almas, a repórter busca a responsabilização em relação ao problema do transporte escolar que afeta os sujeitos apresentados pelo programa. Essa é uma prática recorrente nos demais episódios de Profissão Repórter que analisamos, o que imprime uma posição de poder e visibilidade para o programa, que passa a ser reconhecido como um ‘sujeito midiático’ capaz de lutar pelas histórias que enuncia. Essa abordagem pode ser reconhecida como uma estratégia de intertextualidade manifesta, na qual o repórter assume implicitamente a voz do cidadão, incorporando os valores e o modo de agir que o telespectador gostaria de realizar em prol da situação apresentada. Em uma situação conduzida pelo programa, o cidadão-telespectador tem um simulacro de poder em suas mãos desde a figura do repórter que o representa. O condutor da reportagem é, então, a figura que fiscaliza, investiga e cobra o poder público pelas suas responsabilidades para com o cidadão em situação de desigualdade social. O Exemplo 13, abaixo, apresenta mais alguns pontos para análise:

[EXEMPLO 13]

[Marajá do Sena, MA]

[...] Prefeito de Marajá do Sena: A obra aqui da estrada já saiu 72% da estrada.

Caco Barcellos, Repórter: Qual o valor?

Prefeito: Dessa obra aqui? 23 milhões e um pouco.

Repórter: E tá nessas condições?

Prefeito: Isso.

Repórter: E **onde foi todo esse dinheiro?**

Prefeito: Ah, isso aí é governo do Estado né? **Isso aí é lá parte do Estado**, não é parte da gente.

Repórter (*off*): O **governo do Maranhão** disse que já notificou a construtora para retomar a obra da estrada. E a atual gestão não fez nenhum pagamento à empresa. Essa é a **avenida principal** de Marajá do Sena. Uma **rua de chão batido**, com **muita lama**.

[...]

[Vão de Almas, GO]

Mariana Fontes, Repórter (*off*): Esse ônibus que **a gente tá seguindo** foi comprado pela **prefeitura** através do programa Caminhos da Escola. **Mas**, hoje, a gente recebeu a informação de que ele estaria transportando adultos também, pra um evento na cidade. [...] Este ônibus, que **deveria** levar as crianças de Vão de Almas, que vão **à pé pra escola**. [...]

José Orlando, motorista: Esse ônibus fica **mais parado aqui** na prefeitura. Que ele é lá do Vão de Almas, né. Aí ele fica um pouco parado aqui.

Repórter: A gente pode acompanhar o senhor até a garagem? [...]

Repórter (*off*): Na garagem, somos **abordados pelo secretário de transporte** da cidade.

Rui Maciel, secretário de transportes: Você chegou, **entrou no estabelecimento, sem comunicar ninguém**, e eu sou o secretário de transporte.

Câmera diz: Da prefeitura? De transporte público?

Rui: Da prefeitura. Sim.

Câmera: Então?

Secretário: Mas aqui nós tem um guarda, cê tá entendendo? Eu só gostaria que vocês tivessem... pra chegar e conversar! Procurasse a gente pra ver qual a forma.

Repórter: A gente tá conversando. Pode dizer. Por que que esse ônibus tá aqui?

Secretário: Como ele vai pra uma região, onde lá é **difícil o acesso** pra mecânico e tudo, nós pediu pra dar uma revisão nele, você tá entendendo? Olhar pra poder mandar. Porque a **responsabilidade** de eu mandar um ônibus desse pra lá, e até por causa de motorista daqui pra ir pra lá é **difícil**, a gente conseguiu um motorista da região lá.

Repórter: Quando que ele vai?

Secretário: Segunda-feira, agora, da semana próxima.

Repórter (*off*): a promotora da cidade disse que o ônibus foi comprado, em 2012, pra transportar **as crianças que vão a pé pra escola**. E que **desde** então ela cobra uma solução da prefeitura.

Úrsula Pinto, promotora de justiça: Tudo isso aqui são ofícios de 2014, 2013 e 2015 para que a gente conseguisse que **esse ônibus fosse realmente pra aquilo que ele foi adquirido**. Pro Vão de Almas. A última tentativa foi falar que o rio tinha baixado e que o Ministério Público estava solicitando, em caráter emergencial, que o ônibus fosse colocado lá com o motorista. Dei, inclusive, um prazo. Só que **eles não obedeceram o prazo, eles não respeitaram o prazo**. E o Ministério Público teve que agir, teve que acionar o Município.

Repórter (*off*): Enquanto a gente tava guardando nosso equipamento, já tínhamos finalizado a gravação com a promotora, chegaram aqui pra entregar um **ofício da prefeitura** dizendo que o micro-ônibus vai pro Vão de Almas na segunda-feira.

Repórter: A senhora já tinha recebido alguma **resposta da prefeitura até então?**

Úrsula: **Não**, recebi agora, recebi nesse momento. Tomara que isso **realmente** aconteça, que não seja mais uma **especulação**, uma exploração, **pelo fato de vocês estarem aqui**.

Repórter (*off*): A **prefeitura cumpriu a promessa** e mandou o ônibus para Vão de Almas.

Esse *status* dado à grande mídia confere a ela o poder que o cidadão “comum” acredita que não tem, devido ao seu sentimento de impotência diante dessas situações. A seu turno, o Profissão Repórter, pela posição que o autoriza a investigar, fiscalizar e questionar, age em prol dos *sujeitos em situação de desigualdade*, demonstrando que seu poder não está somente em reportar os fatos, mas que ele pode ir além, tornando a reportagem um instrumento de transformação daquela realidade.

Uma das formas de cidadania que poderia ser associada a essa posição de sujeito é a perspectiva política de Cortina (2005). Entendida como participação em uma comunidade política, onde ser cidadão implica o envolvimento com questões de ordem pública, ela pressupõe o relacionamento e a comunicação entre os membros de uma localidade para

deliberar sobre tais questões. É uma forma de (con)viver em sociedade e de exercer a democracia. Mas, para isso, é preciso que os cidadãos se reconheçam como pertencentes à comunidade, ou seja, em condições de igualdade de participação e deliberação. Cortina (2005, p. 42, grifos da autora) afirma que “O que importa, pois, não é tanto caracterizar o cidadão verbalmente por sua participação nos assuntos públicos quanto *pôr em prática as condições para que essa participação seja significativa*”.

Consideramos que, pelos efeitos de sentido produzidos durante o Profissão Repórter, os que ocupam uma posição de *sujeito de carências* não exercem a cidadania política de maneira ativa. Faz-se pertinente, para pensar essas questões, recuperar o fato de que, no desenvolvimento da cidadania no Brasil, os direitos políticos foram assegurados somente após os direitos sociais e civis (CARVALHO, 2011). Ademais, para Pansarelli (2010), a ruptura entre ética e política faz com que a política se torne instrumento a serviço dos governantes e de seus interesses, e não mais sustentação do *ethos* como modo de ser do cidadão. Como consequência, diz o autor,

[há] a desmobilização dos sujeitos em suas relações políticas. Poucos são os que se interessam pelas coisas públicas, pela *polis*. Sujeitos não se assumem como cidadãos em função de não se reconhecerem na *polis* que media sua própria formação. Com efeito, para que haja qualquer tipo de participação política é preciso que se reconheça um elo entre o sujeito e a *polis*. Se esta representa seus governantes e não o *ethos* dos cidadãos, pouco ou nenhum espaço há para a prática da cidadania, que seria a participação política dos sujeitos individuais. (PANSARELLI, 2010, p. 65).

Pelas posições discursivas apresentadas pelo programa, o sujeito que busca questionar e cobrar soluções do poder público é a própria mídia, na figura da repórter que conduz a reportagem. Apesar disso, não consideramos que os sujeitos que compõem essa edição do Profissão Repórter assumam uma posição desinteressada ou desmobilizada sobre o transporte escolar, mas, sim, uma *posição de resignação e resistência* diante das dificuldades, como demonstra o Exemplo 14:

[EXEMPLO 14]

Caco Barcellos, repórter (*off*): A renda mensal por habitante em Marajá do Sena é de 96 reais. É a **cidade mais pobre do país**, segundo o **Atlas de Desenvolvimento Humano**, que avalia as condições dos municípios brasileiros.

Repórter: **Muita gente fala, né**, que a cidade tem fama de ser a mais pobre do Brasil. O senhor concorda?

Fonte: Não, acho que não é o município não, acho que **pobre mesmo é o gestor que não cuida da cidade** e demais. Não tem estrada, não tem, as ruas esburacada demais, não tem escola boa, é...

Repórter: A gente veio fazer uma reportagem aqui na cidade de vocês. Como quem conhece a cidade, **quem entende da cidade são vocês**, a gente veio **pedir uma**

sugestão pra vocês: quais são as coisas boas e quais são as **coisas ruins que precisam melhorar?**

[...]

Repórter: Coisas boas: amizade das pessoas, a igreja. Ruim, ruim, vou ler um que alguém escreveu: a estrada, o hospital, que é posto de saúde, né? Que não tem hospital? Os lanches, a **estrada, o prefeito**, que não tem hospital e a escola.

Alunos:

- As **ruas esburacadas**.

- A **estrada**.

Repórter: A **estrada é ruim?**

Aluno: Isso.

Repórter: A chegada ali... é **complicado**.

Aluna: Pois é, **muito complicado**.

Aluno: O carro dos aluno, quando vão buscar, **atola**, aí tem dia que não vai.

Repórter: Como é que você vem pra escola?

Aluno: **Pau de arara mesmo**.

Aluna: **É culpa do prefeito**, que não arruma essa estrada.

[...]

[descrição do *frame*] O repórter vê um aluno gravando as tentativas de desatolar o caminhão com o celular e pergunta:

Repórter: O que que você faz com a gravação?

Aluno: É pra postar no Facebook **como está a estrada aqui do nosso prefeito**.

Existe, pelas marcas textuais, uma consciência sobre os deveres do Estado para com a sociedade, inclusive por parte dos próprios alunos que vivenciam, diariamente, o problema do transporte escolar. No caso do exemplo anterior, o prefeito a quem se referem as fontes é o de Marajá do Sena, um município no interior do Maranhão, onde Caco Barcellos, repórter e editor, deu continuidade à reportagem sobre transporte escolar.

Reforçando os sentidos anteriores, de precariedade do transporte escolar, o criador de Profissão Repórter utiliza, a partir de uma estratégia de controle interacional, o dado do *Atlas de Desenvolvimento Humano* para informar ao telespectador, em *off*, que o município de Marajá do Sena é o mais pobre do Brasil. Uma das pistas fornecidas pelo repórter é a informação sobre a renda mensal por habitante. Entretanto, na sequência da interação, ao abordar um dos moradores da cidade, o repórter ignora esse dado e muda a abordagem, como uma estratégia metadiscursiva de reformulação, uma forma de policiar o agendamento da reportagem. De certo modo, Caco Barcellos busca preservar a identidade do interlocutor durante a interação, utilizando-se de recursos linguísticos que produzem um efeito eufemístico na pergunta. Nesse sentido, retomamos o pensamento de Fairclough (2016), ao afirmar que:

Toda oração é multifuncional e, assim, toda oração é uma combinação de significados ideacionais, interpessoais (identitários e relacionais) e textuais [...]. As pessoas fazem escolhas sobre o modelo e a estrutura de suas orações, que resultam em escolhas sobre o significado (e a construção) de identidades sociais, relações sociais e conhecimento e crença. (FAIRCLOUGH, 2016, p. 108).

A estrutura das orações também nos permite inferir que os moradores de Marajá do Sena constroem seu próprio significado de pobreza, uma vez que atribuem as precariedades e a negação de direitos de cidadania como uma responsabilidade do Estado. A palavra “pobre”, então, diz respeito ao gestor dos problemas do município, estabelecendo uma relação entre sociedade civil e Estado.

Outro ponto que destacamos são as estratégias de controle interacional utilizadas por Caco Barcellos para abordar a negação de direitos de cidadania. O repórter, a partir da pressuposição de pobreza, inclui as vozes de alunos e professores da “única escola da cidade”. Pela tomada de turno do repórter, o programa apresenta sintagmas que remetem a um jogo de intencionalidades com efeito de corroborar os demais sentidos apresentados ao longo do programa. Ao se colocar em uma posição menos autoritária, o repórter transfere a tomada de turno para as fontes, ao dizer “Como quem conhece a cidade, quem entende da cidade são vocês, a gente veio pedir uma sugestão pra vocês: quais são as coisas boas e quais são as coisas ruins que precisam melhorar?”

Apesar disso, a reportagem já havia mostrado, anteriormente, a situação das vias e do transporte escolar, inclusive questionando a existência de placas informativas sobre a conclusão de obras da principal estrada de Marajá do Sena – as quais, na verdade, não foram concluídas, o que, mais uma vez, atesta a incapacidade do Estado para gerir a coisa pública. Com isso, a formulação da pergunta como ‘sugestão’ para aqueles que são os mais afetados pelo problema das estradas em Marajá do Sena configura-se como uma estratégia metadiscursiva que busca reforçar os efeitos de sentido que já circulam pelo programa. Segundo essa linha, Caco Barcellos, assim como os outros dois repórteres, Mariana Fontes e Thiago Jock, faz o ato de acompanhamento dos alunos no trajeto da escola para casa, tal como um experimento de comprovação das evidências apresentadas até aquele momento.

Pelo vocabulário da reportagem, as nominalizações sobre transporte escolar assumem os significados de “dificuldade”, “dilema”, “jornada”, “aventura”, “desafio” e “viagem”. A repórter Mariana Fontes acompanha as crianças a pé, o repórter Thiago Jock, de ônibus, e Caco Barcellos, no pau de arara. Este último pode ser considerado como um tipo de desobediência civil, já que o pau de arara, como transporte de pessoas, é proibido por lei. Todavia, os moradores precisam, de alguma forma, garantir o transporte dos estudantes às

áreas mais remotas do município.

Ao vivenciar o transporte cotidiano dos alunos, Caco Barcellos é a voz que predomina na “aventura” dos alunos no pau de arara, transformando-se no próprio experimento para comprovar a precariedade daquilo que é vivido no dia a dia dos estudantes. Estes, por sua vez, apresentam-se como *sujeitos naturalizados*, acostumados com a rotina de insegurança e falta de infraestrutura para o transporte, como evidencia o Exemplo 15, a seguir:

[EXEMPLO 15]

Repórter: É muito longe daqui que vocês moram?

Criança: Sim.

Repórter (*off*): aqui atrás tem 4, 16, 18, 21, 24, 30, 32, 36, **quase 40 alunos**.

Uouu!!

Subimos no pau de arara para acompanhar os estudantes de Marajá do Sena de volta pra casa.

Crianças: **Pode segurar, só tá começando.**

Repórter (*off*): Olha aí como é que é as **condições da estrada**. Como é que o pessoal vai fazer pra passar agora?

[descrição do *frame*] O repórter aponta o microfone para o pau de arara. Lá dentro, as **crianças gritam**, enquanto outro carro tenta **desatolar** o caminhão.

Repórter (*off*): O cabo arrebentou **de novo**.

[...]

Repórter (*off*): Então... já passa de uma hora com essa **dificuldade**. Trator, todos os alunos ajudando a empurrar.

Repórter: Como que faz pra **passar aqui todo dia**?

Araújo Filho, professor: É um **dilema** que a gente vive. Eu boto o **pé no chão**, chego **enlameado** lá, mas, tem que **fazer uma força pra poder levar a educação**, né?

Aluno: **É hoje, é hoje** que nós chega **oito horas em casa**.

Considerando a perspectiva de cidadania política de Cortina (2005) e Pansarelli (2010), em que é preciso reconhecimento entre os membros de uma comunidade para se sentirem parte dela, podemos dizer que os sujeitos de Marajá do Sena se reconhecem em suas carências. O modo como o programa seleciona determinadas estratégias para representá-los os une pela ausência de cidadania, tanto política quanto social, ao passo que a ideia de melhorar as condições de vida da população é apontada como responsabilidade estrita do Estado (ainda que deslegitimado), e não de seus cidadãos.

Podemos pensar que esse posicionamento por parte dos cidadãos se deve ao desenvolvimento histórico da cidadania no Brasil, cujos direitos sociais foram garantidos, primeiramente, pelo Estado, que, desde então, vem assumindo a posição de provedor desses direitos. Utilizando-se da comparação feita por Carvalho (2011) em relação à cidadania brasileira e a de outros países, a sequência de desenvolvimento de direitos no Brasil (primeiro,

os direitos sociais; segundo, os direitos civis; terceiro, os direitos políticos) produziu efeitos particulares na forma de constituição do cidadão, tornando o Estado a instituição capaz de proporcionar direitos de cidadania. A exemplo disso, verificamos, pelo controle interacional, sentidos de ironia apresentados no enunciado “‘O poder é do povo’, está escrito aqui na parede”, mencionado pelo repórter Caco Barcellos, ao visitar a “única escola da cidade”.

Apesar disso, é interessante destacar que há vários ‘níveis’ de atuação dos cidadãos, como a tipologia apresentada por Rios (2010). Essa tipologia os classifica como: 1) cidadão passivo, em que o sujeito ocupa uma posição de vítima das decisões do poder, conformado com a situação em que se encontra; 2) cidadão ativo, quando age em resposta à situação de injustiça social, mas de maneira pontual e não organizada por um projeto político de transformação; 3) cidadão reativo, cujo papel está em transformar as relações sociais e econômicas a partir de novas ações, ocupando uma posição de sujeito insurgente (RIOS, 2010). Um exemplo de cidadão ativo pode ser reconhecido pelas marcas textuais no do Exemplo 16:

[EXEMPLO 16]

Repórter (*off*): Às cinco da tarde, terminam as aulas na principal escola de Arataca. É hora de **voltar pra casa**.

Taline Costa, estudante: Nosso ônibus está numa **situação muito precária. Chove mais dentro do que fora! Se eu te chamar pra você vê as cadeira...** [entra no ônibus]

Tem que **abrir o guarda-chuva aqui dentro** pra não molhar a gente!

Repórter: Ah, é?

Taline: **Chovendo, a gente fica com medo**, porque a gente tem medo do ônibus virar.

[movimentação dentro do ônibus; ônibus lotado]

Repórter: **Como é que você faz**, porque ele vem **bem acima da lotação, né?**

Motorista: Porque é como eu lhe falei, **aqui é igual coração de mãe, sempre cabe mais um**.

Aluna: Quando o ônibus vem, tem que **vir correndo, que é pra arrumar um lugar pra sentar**.

Nas interações acima, percebe-se que o repórter administra a tomada de turno, abrindo espaço para a voz da aluna, cujas reivindicações sobre o estado do ônibus escolar convergem com os sentidos que o Profissão Repórter intenciona produzir. A representação do discurso de maneira direta torna-se, desse modo, uma estratégia para construir efeitos de autenticidade, atestados por quem vivencia o problema. A fala de uma aluna se transforma, assim, em uma voz de autoridade, explicitada pelas marcas textuais que expressam diferentes situações que somente quem sofre com o transporte escolar precário diariamente poderia relatar.

Em Marajá do Sena, Caco Barcellos também abre espaço para a voz de uma aluna chamada Natiele, de 12 anos. O pai da jovem trabalha na roça e a mãe dela foi embora. Pela

pressuposição, percebe-se que Natiele busca transgredir a situação de desigualdade histórica, pois, apesar das condições de estudo e de ela repetir a história de seus pais, que estudaram na mesma escola, a aluna conta ao repórter que sonha em ser veterinária. Os sentidos ideacionais que aí se contrapõem, através do valor semântico do contexto apresentado pelo programa e do desejo da aluna em cursar uma faculdade, fluem para um novo percurso de sentidos sobre o transporte escolar. O Exemplo 17, abaixo, apresenta essas marcas:

[EXEMPLO 17]

Repórter: A sua **mãe estudava aqui também?** Seu **pai?**

Natiele, 12 anos: Estudava.

Repórter: O que que eles fazem?

Natiele: **Ãh?**

Repórter: O que que eles fazem? Qual o trabalho deles?

[solavanco forte no pau de arara]

Repórter diz: au!

Natiele: Meu **pai**, ele trabalha na **roça** Juquira.

Repórter: Trabalha de roça? E a sua **mãe?**

Natiele: Ela **mora em Mato Grosso**.

Repórter: Ah ela não mora aqui? Que que ela foi fazer lá?

Natiele: **Ela, foi embora**.

Repórter: Por quê?

Natiele: Não sei [envergonhada].

Repórter: **O que você pretende pro futuro?**

Natiele: **Me formar...**

Repórter: Formar em quê?

Natiele: Veterinária!

[...]

Repórter (*off*): Aqui, nós deixamos a Natiele. Ficamos muito impressionados com a história dessa menina. **12 anos de idade, uma lutadora, né?** Decidimos voltar à casa de Natiele: a menina que conhecemos no pau de arara. **Ela gosta de estudar e quer ser veterinária.**

Natiele foi criada por uma tia que ela considera segunda mãe.

Reporter: O seu marido está aí?

Tia de Natiele: Meu marido é falecido.

Vó de Natiele: E nós cuida só... sem nem uma proteção nem dum homem... só...

Pode-se inferir que a distância entre as crianças e a escola é mais que geográfica, é como uma metáfora sobre o quão distante esses sujeitos estão de exercer seus direitos de cidadania, mas que, ainda assim, mostra que coexistem possibilidades de superar as condições de não cidadania pela educação.

Via de regra, o controle e o policiamento de agendas realizado ao longo do Profissão Repórter indica que a precariedade no acesso ao transporte escolar é um problema que afeta, sobremaneira, as comunidades interioranas do Brasil. Entretanto, quando o programa volta seu olhar para São Paulo, capital, a discussão sobre transporte escolar toma um novo rumo, pois o assunto passa a ser a nova regulamentação para vans escolares e o uso das cadeirinhas (Exemplo 18).

[EXEMPLO 18]

Repórter (*off*): As vans têm que seguir as **normas do CONTRAN** [Conselho Nacional de Trânsito] e ser **aprovadas pelo INMETRO** [Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia], que atesta a qualidade do produto.

Repórter: Nilza, eu queria que você me mostrasse aqui quais são as **adaptações pra transportar uma criança?**

Nilza: São os **bancos com 30 cm** né? Porque daí ele pode sentar. O **cinto** de acordo com o tamanho deles né? Coloca, que ele já ia descer. Aqui, ele fica com as **costas apoiadas**, com as costas apoiadas. **As perninhas dele tá certinho na curva dos bancos**. Não tem como a gente adaptar aqui pra a cadeirinha. Pra você colocar a **cadeirinha** aqui, tem que ter o cinto, tem que ter um **novo projeto, uma nova elaboração** pra colocar o cinto de segurança de três pontas, tá? Que os nossos carros, no Brasil, não têm.

Repórter (*off*): Ela tá falando sobre a nova determinação do CONTRAN, que diz que, a partir do ano que vem, **todas as crianças de até sete anos e meio**, como essas aqui, **precisarão ser transportadas em cadeirinhas**. Elas não vão poder mais andar no banco, do jeito que eles tavam. Pra se adaptar à nova lei, **as vans de São Paulo só poderão levar 14 crianças. Quatro a menos do que hoje**.

Ao final do programa, como uma estratégia de contraste, o Profissão Repórter apresenta uma realidade diferente de transporte escolar: as vans de São Paulo. As lexicalizações que surgem a partir desse tópico reorganizam os sentidos sobre transporte escolar. A questão da nova legislação para esse tipo de transporte privado torna-se um elemento secundário em frente ao feixe de sentidos que se constrói a partir disso. Isso porque a estrutura textual do programa enfatizou estudantes transportados com pau de arara (que é um transporte ilegal), no interior do Maranhão, crianças a pé, no interior de Goiás e jovens em um ônibus precário, no interior da Bahia. Agora, a reportagem mostra outra face da questão do transporte escolar, sob a ótica da privatização de um serviço que é oferecido pelo Estado, mas de maneira muito precária. Para Rios (2010, p. 82), “Se a cidadania é a garantia dos direitos e para a sua manutenção se faz necessário comprar serviços que outrora eram públicos, o Estado neoliberal produz um novo grupo social: o dos excluídos”.

Quando a situação das vans, como transporte privado, é trazida à tona, o campo semântico sobre o transporte se atualiza e o sentido predominante passa a ser a questão da desigualdade social, econômica e política que afeta o nosso país. Enquanto crianças enfrentam sete quilômetros a pé para conseguir estudar, outras têm o privilégio de possuir um transporte digno e seguro. Considera-se que há, entre esses extremos, várias questões em debate. Mas, para os efeitos produzidos no contexto do programa, assim é significada a questão do transporte escolar no Brasil.

3.1.3 “O que vocês fazem quando não tem merenda?”

Na mesma linha do programa sobre transporte escolar (Quadro 5), a edição de 25/05/16 do Profissão Repórter trata da falta de merenda em escolas dos estados de Roraima e do Maranhão. Em paralelo, o programa se dedica a cobrir a ocupação estudantil na Assembleia Legislativa de São Paulo (ALESP), que reivindica a abertura de uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) para investigar fraudes na compra de merenda escolar no estado de São Paulo.

Quadro 5 – Sinopse da edição *Merenda escolar*

EDIÇÃO	Merenda escolar
TÍTULO	Verba de R\$ 20 milhões para merenda é desviada pelo governo de Roraima
SUBTÍTULO	Estado usou verba para quitar dívidas com poderes legislativo e judiciário. O MP tenta obrigar o estado a reinvestir o valor em alimentação escolar.
DESCRIÇÃO	<p>Roraima A Controladoria-Geral da União detectou o uso indevido de recursos federais pelo governo do estado de Roraima. Uma verba federal de R\$ 20 milhões, que deveria ser usada na compra de merenda, foi destinada ao pagamento de dívidas com os poderes legislativo e judiciário. No ano passado, uma decisão judicial determinou o bloqueio desses R\$ 20 milhões do governo federal, que deveriam ir para a compra de merenda. Para o Ministério Público Federal, a decisão não poderia ter partido do poder judiciário de Roraima, já que parte da verba bloqueada foi para pagar o próprio judiciário. Em nota, o Tribunal de Justiça de Roraima diz que os bloqueios foram feitos por um sistema eletrônico usado entre o poder judiciário e os bancos, que não possibilita a distinção da origem e da destinação dos recursos contidos nas contas e afirma que é responsabilidade do estado indicar as contas que contém verba federal. O Ministério Público Federal em Roraima está tentando obrigar o estado a reaplicar na compra de merenda o valor que foi usado para pagamento de dívidas com os poderes legislativo e judiciário.</p> <p>Maranhão Barreirinhas é uma cidade de 60 mil habitantes, no interior do Maranhão. Boa parte dos 16 mil alunos da cidade estuda e vive em povoados isolados. O professor que administra uma das escolas da região diz que a merenda que chega é insuficiente. Os registros mostram que o alimento chegou apenas uma vez este ano e com atraso. Para que as crianças não fiquem sem comer, os profissionais improvisam. No dia da reportagem, as crianças almoçaram sopa de abóbora. Em outra escola improvisada, a comunidade compra e serve comida para as crianças. O local não tem bebedouro ou filtro e os estudantes bebem água de garrafas compradas pela professora. O Ministério Público investiga desde julho de 2015 porque os alimentos não chegam até os povoados. Nos contratos que a prefeitura fechou com os fornecedores de merenda, o valor dos produtos foi superfaturado e muitos alimentos que estavam no contrato não foram entregues. Ao saber que estava sendo investigado, o secretário de Educação de Barreirinhas, Manoel Santos Junior, pediu demissão. Ele diz que não sabia que faltava alimento nas escolas do município. O Ministério Público pediu a prisão preventiva do ex-secretário, do organizador das licitações e de dois fornecedores de merenda. O promotor também pediu o afastamento do prefeito de Barreirinhas, Leo Costa (PDT), pelo crime de improbidade administrativa. Na tarde desta quarta-feira (25), o juiz de Barreirinhas, Fernando Jorge Pereira, decidiu bloquear parte dos bens de todos os denunciados pelo Ministério Público. O prefeito não foi afastado, mas mensalmente terá que prestar contas na Justiça sobre a quantidade e a qualidade dos alimentos entregues. O juiz negou os pedidos de prisão, mas os contratos da merenda foram suspensos e em 30 dias uma nova licitação deve ser realizada, sem os fornecedores investigados.</p> <p>São Paulo Em janeiro deste ano, a Polícia Civil e o Ministério Público de São Paulo revelaram um esquema de superfaturamento na venda de alimentos para a merenda escolar. O esquema funcionava a partir de uma cooperativa, que fornecia alimentos para o governo do estado e mais 22 prefeituras. Estudantes secundaristas ocuparam a ALESP em busca de assinaturas para a abertura de uma CPI que investigue o desvio de verba da merenda. Na noite desta quarta-feira (25), foi aprovada, em sessão extraordinária na Assembleia Legislativa de São Paulo, a Comissão Parlamentar de Inquérito para investigar a máfia da merenda escolar no estado. A partir da semana que vem, começa o prazo para as lideranças dos partidos indicarem os membros da CPI. A decisão foi comemorada pelos estudantes. Com a abertura da CPI da máfia da merenda, os deputados terão 180 dias para concluir as investigações.</p>

Fonte: Elaborado pela autora, com base em: <<https://goo.gl/rqL1Qc>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

Analisando os elementos intertextuais, identificamos que, na representação do discurso de forma direta, as vozes que compõem o programa ocupam as posições de *sujeitos de necessidade* e *sujeitos de demanda* (MATA, 2006). Os diretores das escolas, sujeitos de demanda, posicionam-se de maneira ativa e reivindicatória diante do problema da falta de merenda dos alunos. Já estes, por sua vez, são retratados como sujeitos de necessidade, em vista da fome.

Em um primeiro momento, a repórter Valéria Almeida visita uma escola indígena, acompanhando uma ação de fiscalização da Controladoria Geral da União (CGU), na capital de Roraima, Boa Vista. Os elementos de controle interacional, como a determinação e o controle de agenda, convocam sentidos para a escassez e a fragilidade social, imprimindo a “marca da inferioridade” ligadas à situação de pobreza das crianças (CAMACHO AZURDUY, 2011). Os enunciados abaixo, no Exemplo 19, evidenciam essa interpretação:

[EXEMPLO 19]

Maurício Cintra, auditor da CGU: Que que é **hoje** o lanche?

Merendeira: Hoje é **mungunzá**.

Maurício Cintra: Ah, mingau de mungunzá. De milho, né?

Merendeira: Sim.

Maurício Cintra: Ah, tá ok. E a senhora tem **todos os ingredientes** pra fazer o lanche? Não tá **faltando** nada? Ou **tá faltando alguma coisa**?

Merendeira: Tá.

Maurício: Tá? O que que tá **faltando**? [imagem da geladeira vazia]

Merendeira: **No momento**, tá faltando **mais** é arroz, açúcar.

Maurício: Ontem, tava previsto pra ser Maria Izabel: arroz com charque e legumes.

Consoladora Souza Silva, merendeira voluntária: **Não tão tendo**.

Maurício: A senhora **não** tinha os ingredientes?

Consoladora: **Não**.

[...]

Ananias Costa de Lima, diretor da escola: Tudo é leite em pó. Dessa última vez que vieram, **eles devolveram** trinta fardos desse. Porque eles disseram, aqui, que tinha muito leite, aí não deixaram, né. **Se tivesse arroz e açúcar**, certamente daria pra fazer um lanche.

Brasília Garcia dos Santos, assistente de aluno: O que que **eu tô fazendo**: eu **converso com o diretor** e digo pra ele: “eu vou pegar 5, 6 pacote de leite e **vou trocar** com açúcar pra nós fazer a merenda com os alunos”, porque tem aluno aqui, principalmente o pessoal da manhã, tem deles que **moram longe** [imagem mostra os pés dos alunos, todos de chinelo de dedo], **caminha longe pra pegá o ônibus**. Eles já vêm **contando com a merenda da escola** e chega na escola e ainda **não tem uma merenda**. O que tem muito aí, acho que vocês já viram, é feijão. A gente vai cozinhar **só o feijão**?

Diretor da escola: Vou mostrar aqui... é... por exemplo, **a gente já solicitou**, né, o que tava **faltando** aqui, por exemplo, açúcar, arroz, carne, frango e charque.

Repórter: Isso foi enviado no dia primeiro de abril. A gente tá no meio de maio. **Vocês receberam isso daqui?**

Diretor: **Ainda não** recebemos.

As crianças merendam assim, né?

Repórter: Olha aqui: as crianças tão **comendo no chão**. As crianças tão pegando o mingau e vindo pra cá. **Tem bastante mosca**.

Fonte: É uma **situação muito precária**, né.

Pelo aspecto de intertextualidade manifesta, verificamos que a negação é um elemento textual que reforça os sentidos de não cidadania. O cenário de escassez é representado pela situação de comunicação de que as escolas estão em uma posição submissa ao serem auditadas; e o Profissão Repórter, que acompanha a CGU, assume um posto de superioridade, buscando desvelar os motivos que sustentam a falta de merenda nas escolas. A auditoria sobre a merenda traz a reboque as más condições das escolas, enunciadas como “uma situação muito precária”, como dito acima.

As tomadas de turno ficam concentradas na CGU, enquanto a repórter Valéria Almeida acompanha a ação. A jornalista também interfere, controlando os tópicos do programa para a questão central apresentada posteriormente: o desvio de verbas da merenda pelo governo do estado de Roraima para o pagamento de dívidas com os poderes legislativo e judiciário.

Cabe destacar que as marcas discursivas que se apresentam na fala de Brasiliana, assistente de aluno, correspondem a uma prática de protagonismo dos cidadãos, que, ao verem determinada situação de carência, encontram possibilidades de superação daquelas condições. Ao mesmo tempo em que a fonte apresenta uma atitude colaborativa e eficaz para com o problema da merenda, tal postura tem efeitos dramáticos, pela singularidade da proposta, uma vez que a assistente de aluno tem de realizar “trocas” de ingredientes para garantir a merenda dos alunos.

Essa prática incomum deixa ainda mais evidente o sentido de corrupção que é produzido pelo Profissão Repórter, fazendo contraste com as atitudes de resistência por parte dos sujeitos afetados pelo problema. Isso aponta para estratégias de controle interacional, como o controle de tópicos, quando a repórter enuncia o desvio de verba da merenda de maneira intercalada com a situação de precariedade de duas escolas do estado de Roraima.

Via de regra, as vozes acionadas para compor a estrutura textual do programa são circunscritas aos professores, merendeiros, alunos e representantes do poder público. As interações sociais seguem um protocolo coordenado pelos repórteres que busca identificar o cardápio da merenda, a quantidade *versus* o número de dias de duração dos ingredientes e a frequência de envio dos insumos pelo Estado. As vozes das merendeiras são utilizadas para verificar esse procedimento, enquanto as de diretores e professores são mobilizadas para comprovar suas falas por meio de documentos e registros de entrega de merenda. Esses arquivos oficiais servem de estratégia de estabilização dos sentidos, já que o Profissão Repórter busca dar ênfase às datas de entrega ou da falta desta, comparando-as à situação da merenda nas escolas.

No interior do Maranhão, o repórter Guilherme Belarmino reporta a situação da merenda escolar na cidade de Barreirinhas, utilizando-se de estratégias discursivas que produzem sentidos contrastantes na narrativa. Iniciando o bloco com o discurso representador, o repórter contextualiza a localidade de Barreirinhas por meio da apresentação do Parque Nacional dos Lençóis Maranhenses. A citação desse local, na rede de sentidos produzida pelo controle interacional do repórter, torna-se uma referência para pensar a desigualdade social presenciada no município. Percebe-se que a estratégia de mostrar o referido atrativo, conhecido por suas belezas naturais e pelo turismo intenso, é também de apontar o município como um lugar de desigualdade, pobreza e fome. O efeito de contrastes busca desconstruir a ideia comum de riqueza, turismo e beleza desde a situação das escolas no interior de Barreirinhas. Partindo do pressuposto de que os telespectadores reconhecem o valor do Parque, o repórter busca ampliar o conhecimento sobre ele, demonstrando que há outras realidades, como demonstra o Exemplo 20:

[EXEMPLO 20]

Guilherme Belarmino, repórter (*off*): Aqui é o Parque Nacional dos Lençóis Maranhenses. Esse é um fim de semana aqui com **muitos turistas, gente do Brasil e do resto do mundo também.**

Repórter: O que você tá achando do parque?

Turista (traduzido pelo programa): É **especial**, eu **nunca** tinha visto algo assim em **outro lugar.**

Repórter (*off*): **O parque fica em Barreirinhas**, cidade de **60 mil habitantes**, no **interior do Maranhão.**

A **realidade** pra quem **mora aqui é bem diferente.** Boa parte dos 16 mil alunos de barreirinhas **estuda e vive em povoados isolados.**

São **duas horas e meia em estrada de terra** para chegar no povoado de Olho D'Água dos Bentos, na zona rural de Barreirinhas.

[...]

Esses sintagmas são desconstruídos pelos sentidos produzidos na sequência da narrativa, a partir das marcas textuais “o parque fica em Barreirinhas”, “interior do Maranhão” e “realidade”. Desvelando os sentidos dessa “realidade”, o controle interacional do repórter abre uma lacuna de reflexão sobre o turismo em Barreirinhas. O Parque é nominalizado a partir dos seguintes sintagmas: “muitos turistas”, “especial”, “nunca tinha visto algo assim”. Desse modo, associa-se o lugar a valores de reconhecimento e prestígio. Isso cria uma certa polaridade em relação ao contexto mais amplo da cidade, pois, ao longo da narrativa, o repórter traz, à superfície dos fatos, o “lado” vulnerável de Barreirinhas.

As relações sociais que se estabelecem a partir desse enquadramento do programa abrem brechas para pensar a quem serve a indústria do turismo em Barreirinhas, uma vez que as sequências narrativas evidenciam a pobreza e a carência dos moradores. Podemos conectar

essa visada interpretativa com o conceito de cidadania como privilégio (HOLSTON, 2013), cujo significado remete aos sentidos de desigualdade social e distribuição de direitos a determinados cidadãos, enquanto outros convivem com a negação.

Essa partilha desigual de direitos, que coloca os sujeitos discursivos em uma posição de vulnerabilidade social, é reconhecida pelas escolhas lexicais feitas pelo repórter ao se utilizar das pressuposições. Os sintagmas “duas horas e meia em estrada de terra”, “povos isolados” e “zona rural” produzem lexicalizações para o sentido de “morar”. O sentido-potencial de morar se contrapõe ao sentido de turismo (sugerido anteriormente) e situa a cidade de Barreirinhas sob o signo da inferioridade e no jogo de invisibilidade em que os lençóis maranhenses se sobrepõem. Vejamos os Exemplo 21:

[EXEMPLO 21]

Repórter (*off*): A escola é **dirigida por um professor nascido e criado na comunidade**.

Repórter: Tem muita criança aqui?

Diretor: São **240**.

Repórter: **240** crianças?

Diretor: É.

Repórter (*off*): Ele conta que a **merenda não vem em quantidade suficiente, que mal dá para uma semana**.

Diretor: Aí os frangos que tem, na realidade é só isso daí. **Não dá nem pra um dia**.

Repórter: Olha a quantidade de frango que tem aqui pra 240 alunos. **Isso vai acabar quando?**

Clodomiro dos Santos, Diretor e professor da escola: Na realidade, **amanhã já não dá**, só pra de manhã. Pra de tarde, já não dá mais.

Repórter: E a merenda aqui vem de quanto em quanto tempo?

Diretor: Vem de dois em dois mês, e **olhe lá**.

Repórter (*off*): **Hoje**, a merenda dos alunos é uma sopa de abóbora.

Merendeira: Ó a cor! Olha a cor disso!

Repórter: Isso mostra o que, essa cor?

Merendeira: Que tá **verde!**

Repórter: Que não tá madura ainda?

Merendeira: Não, não tá não! **Mas mesmo assim a gente usa, né? Pra dá pra eles**.

Pela representação indireta do discurso, o repórter diz “a escola é dirigida por um professor nascido e criado na comunidade”, apontando para vários movimentos de sentido. Uma das possibilidades está atrelada às práticas não discursivas, referentes ao sistema educacional brasileiro, que também constitui as identidades e as relações sociais no nível das práticas discursivas. Esses sentidos, ainda, dizem respeito aos modos como a prática discursiva reproduz a sociedade (FAIRCLOUGH, 2016) pelas práticas sociais instauradas entre os textos.

Dessa forma, ocupar o lugar de sujeito educador, no contexto brasileiro, é convocar sentidos de desvalorização da profissão, de condições precárias de trabalho, de ausência de

políticas educacionais efetivas no combate ao analfabetismo, à evasão escolar e à má qualidade do ensino. Por isso, podemos atribuir ao professor sentidos que representam os efeitos dessas práticas não discursivas, construindo significados sobre sua identidade e sobre a realidade social. Desse conjunto de significações, a posição do professor vem ancorada às estruturas discursivas e não discursivas, como produto de processos históricos de dominação e injustiça sociais. Isso confere a ele pouca ou nenhuma oportunidade de superar sua condição social e econômica. A partir disso, consideramos que

A empreitada de desmitificar o cidadão passivo ou reativo à hegemonia da cidadania ativa deve ser uma questão de ordem. [...] se faz apontar o além-cidadão ou o cidadão-político, que faz coincidir a sua práxis com sua cidadania, considerando que a realidade social e política, assim como a realidade física, é objeto de sua transformação, ainda que material e ideologicamente é historicamente dada, isto é, o homem nasce em um mundo já feito, construído pelas influências do passado e pelas forças hegemônicas do presente. (RIOS, 2010, p. 85).

As comunidades “isoladas” de Barreirinhas a caracterizam como um lugar sem perspectiva de desenvolvimento, de mudança, de transformação. Mas é também um município que, dentro das condições que lhe foram dadas, tem suas escolas e o desejo de lutar pela educação. A partir dessa perspectiva, podemos identificar outra nuance de sentido na estrutura textual e nas intertextualidades empregadas pelo Profissão Repórter: a posição discursiva de *sujeito resiliente*, entendida, nesse contexto, a partir dos valores de adaptação e superação perante as desigualdades sociais.

Tratando especificamente da estrutura textual, chama-nos a atenção o fato de que o tópico da merenda escolar em Barreirinhas está situado entre o bloco sobre o desvio de verbas federais da merenda em Roraima e a ocupação dos estudantes na ALESP, na luta pela instauração da CPI da merenda. Esse modo de interação entre as regiões de sentido do programa reiteram o significado da corrupção por parte do poder público, sendo este o principal causador da falta de merenda escolar e, até mesmo, da fome e da pobreza gerados por suas práticas.

Ainda sobre as estratégias de controle interacional, o repórter Guilherme Belarmino controla os tópicos e a determinação e o policiamento da agenda do programa buscando estabilizar o sentido de vulnerabilidade social que afeta o direito à educação e remete a práticas de corrupção. Para tanto, o repórter utiliza como fonte de evidência os alunos/crianças das comunidades de Barreirinhas. As memórias discursivas relacionadas a crianças remetem ao significado de pureza e ao “futuro de um país”. Representando o ser humano em estágio de formação e aprendizado que depende inteiramente dos pais e das

instituições sociais para se desenvolver, as crianças são recursos estratégicos para a construção de sentidos do programa.

Por esse jogo de intencionalidades, inserir as vozes de crianças em situação de pobreza é uma estratégia discursiva que intensifica os sentidos de não cidadania. Tocando em um ponto frágil, mas fundamental para a construção do sentido da educação no Brasil, as interações com as crianças demonstram que os efeitos dessas práticas recaem sobre aqueles que mais necessitam de práticas de cidadania e que, no entanto, estão à margem de condições dignas de desenvolvimento. O Exemplo 22, abaixo, aponta essa precariedade:

[EXEMPLO 22]

Repórter: O que que você **mais gosta da merenda?**

Cairo Araújo, 7 anos: **Frango!**

Repórter: **Frango?**

Cairo: **É!**

Repórter: **Tem frango todo dia?**

Cairo: **Não, tem não.** Só de vez em quando.

Repórter: O que **vocês fazem** quando **não tem merenda?** [Na imagem: criança não responde, só faz gesto com o ombro]

Repórter (*off*): Os **registros** mostram que a escola recebeu **apenas uma merenda** este ano. E **com atraso.**

Nas falas acima, visualizamos um conjunto de estratégias discursivas que envolvem os elementos de controle interacional, pressuposto e negação com a finalidade de dar relevância ao sentido predominante na reportagem. A voz dos alunos parece ser utilizada para compelir o telespectador às relações de sentidos que se exprimem pela posição discursiva das crianças. Isso também desloca a tematização da falta ou precariedade da merenda escolar para tratar de um problema maior: a fome e a miséria. Desse modo, o controle interacional conduz nosso olhar para um contexto mais amplo, que inclui as condições de sobrevivência das famílias, como uma extensão do espaço escolar.

Pela estrutura textual, percebemos que a escola não recebe a merenda com regularidade e que a quantidade de alimentos não é suficiente. Quando o repórter interage com o professor, verificando a quantidade de frangos, fica explícito que a oferta não está adequada. Apesar dessa constatação, na sequência, pelo controle de tópicos e pressuposição, o repórter questiona se há frango “todo dia”, atestando a falta da merenda preferida do aluno. Assim, o controle interacional do repórter atua comprimindo os sentidos que o Profissão Repórter produz, enfatizando a carência, a fome e o descaso para com os alunos de Barreirinhas. Tal cenário, é corroborado também pelo Exemplo 23, a seguir:

[EXEMPLO 23]

Repórter (*off*): Mais uma escola aqui em Barreirinhas, no Maranhão. Essa aqui é na comunidade de São Raimundo. **A escola funciona naquela casa ali.**

Repórter: Tudo bem?

Repórter (*off*): Crianças de 4 a 12 anos estudam numa **sala apertada**. Com poucas carteiras, alguns **alunos têm que sentar no colo dos colegas**.

Silvana Pires, professora: É **muito difícil**, porque a gente não sabe se atende os do primeiro ano, jardim, ou se atende do quinto. Entendeu? **Mas a gente vai se virando**.

Repórter: É jardim com quinta série?

Professora: Isso, é **tudo misturado, é multisseriado**.

Repórter (*off*): Como na **escola improvisada** não têm despensa nem fogão, a merenda fica na casa de uma vizinha.

Vizinha: Tem 3 tubos de bolacha, chocolate, farinha de goma, pacote de sal, tem 1 kg de arroz, dois pacotes de leite.

Repórter: Isso aqui dá pra **quantos dias**?

Maria da Paz, vizinha da escola: Eu boto que dá pra...pra uns 5 dias.

Repórter: **Vocês fazem como?**

Maria da Paz: **Nós, nós**, os meninos quando não tem nada, **a gente compra** e damos de come pros meninos.

Repórter: Vocês da **comunidade**?

Maria da Paz: **Nós mesmos damos de comer** pras crianças.

Repórter: Essa **água** aqui **veio de onde**?

Professora: É uma garrafa que **eu comprei** pra poder dar água pras criança.

Repórter: Você que trouxe essa garrafa?

Professora: Isso, fui eu que **comprei do meu bolso**.

Repórter: **Não tem bebedouro** aqui?

Professora: Não, **não temos bebedouro, não temos filtro**, se tivesse um filtro, pelo menos um filtro servia, **já pedi e não deram**.

A principal marca discursiva desses enunciados, a negação, é atravessada pelos sentidos de não cidadania que constituem as identidades, as relações sociais e os sistemas de conhecimento e crença dos sujeitos no discurso. As vozes do poder público ficam silenciadas, como responsáveis pela estrutura física da escola, que, devido às condições precárias, passou a funcionar em uma casa. A instituição de ensino passa a ser lexicalizada como “casa” e “improvisada”, por encontrar uma forma de sustentação na solidariedade, aproximando-se do significado de cidadania como relações comunitárias, baseadas nos laços de pertença à comunidade (PINSKY, 2010). Tal perspectiva retorna às bases do conceito, com a pré-cidadania.

De certa forma, essa pré-cidadania, que prevaleceu nas sociedades primitivas, ao ser atualizada para o contexto apresentado pelo Profissão Repórter, sinaliza um tipo de cidadania que está aquém das concepções que a sucedem, entendidas como lutas por direitos. Estes, pelo processo combativo, instituíram-se juridicamente em cidadania comunicativa formal, atingindo seu apogeu na cidadania comunicativa exercida e ideal (MATA, 2006). A condição de pré-cidadãos, nesse caso, pressuporia o silenciamento dos direitos em termos civis, políticos, econômicos, culturais, insurgentes, restando apenas a solidariedade entre os seus.

Se, por um lado, não é possível situar as formas de solidariedade como ações de cidadania, “porque não constituem-se em ações políticas” (PIZA, 2010, p. 71), pode-se pensar que a cidadania moderna, além de ser um dever do Estado – como no conceito de Estado de Justiça, de Cortina (2005) –, é, igualmente, uma obrigação de todo cidadão. Dessa forma, a cidadania resiliente se transforma em cidadania empoderada, como no caso da ocupação dos estudantes na ALESP. O Exemplo 24 ilustra essa visada:

[EXEMPLO 24]

Repórter (*off*): Faz dois dias que os estudantes estão aqui na Assembleia Legislativa de São Paulo, e o que eles querem tá escrito ali ó: “CPI DA MERENDA”.

(*flashback*): Em janeiro deste ano, a Polícia Civil e o Ministério Público de São Paulo revelaram um **esquema de superfaturamento para compra de merenda escolar**. [Arquivo SPTV] O esquema funcionava a partir dessa casa de esquina. A cooperativa fornecia alimentos para o governo do Estado e mais 22 prefeituras. O então presidente da COAF, Cassio Chebabi, disse à justiça, em delação premiada, que a propina variava de 5 a 25%.

[...]

Estudante: Aqui é onde a gente guarda as bolsas pra não deixar espalhado pelo plenário e **deixar tudo organizado**.

[...]

Estudante: Eu quero te dizer que essa **é a mesa mais representativa do povo! As mulheres no poder!** [mostra cartaz que diz: **Luta!** Alesp ocupada! #Cadeamerenda]

Repórter: Por que que vocês decidiram ocupar a ALESP?

Nicole Miranda da Silva, estudante do ensino médio: A Assembleia Legislativa, a gente já tinha vindo aqui várias vezes, pra tentar pedir, passar em gabinete, **conversar com deputados pra gente começar a CPI da merenda, mas a gente não teve voz**, a gente não conseguiu ser ouvido. E todas as vezes que a gente passava nos gabinetes, a gente perguntava “quem não deve não teme! Então, por que não assinar?” **É uma investigação**.

Como uma estratégia de contrastes, a mesma utilizada na edição sobre transporte escolar, a ocupação dos estudantes na ALESP oferece pontos de contato com as práticas de corrupção ocorridas em Roraima e com a situação de pobreza e miséria do Maranhão, que também deixa implícita a existência de agentes corruptos. Conforme a organização *Transparência Internacional*, o Brasil ocupa a 96ª posição, entre 180 países, em um ranking que avaliou a corrupção no setor público, em 2017²³.

O percurso de sentidos que se desenvolve com a representação da ocupação dos estudantes evidencia outra realidade, alicerçada por condições de vida completamente diferentes daquelas mostradas ao longo do programa. Pela estrutura textual, os jovens que ocupam a ALESP produzem o sentido político de cidadania, assim como revelam, de alguma forma, que a consciência e o poder da ação cidadã precisam construir bases para o seu

²³ Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2018/02/20/politica/1519152680_008147.html>. Acesso em: 10 jan. 2018.

desenvolvimento. A cidade, a assembleia e os estudantes tomam uma posição de cidadania transformadora, desde a cidadania comunicativa exercida (MATA, 2006).

3.1.4 “A gente só quer lutar pelos nossos direitos”

A ocupação dos estudantes de São Paulo é o tema da edição de 17/11/15 do Profissão Repórter (Quadro 6, p. 111). Assim como no caso da ocupação da ALESP, nesse programa, torna-se central pensar os direitos civis e políticos em prol dos direitos sociais, como o direito à educação. O programa está dividido em três partes, cada uma representando uma escola pública ocupada em São Paulo: Escola Estadual Fernão Dias Paes, Escola Estadual Antonio Manoel Alves De Lima e Escola Estadual Diadema. Cada instituição é discursivizada a partir de determinadas estratégias discursivas, cujo direcionamento parece convergir com a política ideológica adotada pela Rede Globo e, também, pelo posicionamento dos repórteres, que condicionam o olhar sobre as ocupações.

Tal entendimento parte da premissa de que o jornalismo é uma produção sociocultural e um ato político feito por sujeitos que ocupam posições discursivas permeadas por suas subjetividades, valores e crenças. Um jornalismo, portanto, heterogêneo e múltiplo no processo de recriar os acontecimentos (CHARAUDEAU, 2013; CHAMPAGNE, 1998; MACHADO, 2006), como apontamos no primeiro capítulo deste trabalho.

O programa inicia com cenas que acionam no telespectador a memória de caos, perigo e desordem, associada, naquele contexto, aos movimentos sociais. Ao longo do programa, percebe-se que essa regularidade de sentido, que deslegitima as ocupações dos estudantes, entra em disputa com sentidos que buscam valorizar e reconhecer o direito à manifestação como luta pelo direito à educação.

Nas estratégias discursivas do Profissão Repórter, são vinculados os sentidos de “tumulto”, “manifestantes a favor da legalização do aborto”, “truculência” e as cenas com a presença de policiais e dos estudantes. Assim, transmite-se a sensação de desordem, especialmente quando se trata das interações com o repórter Estevan Muniz. As escolhas com a intencionalidade de provocar uma visada emocional são sustentadas pela lógica da audiência, que é, igualmente, uma lógica comercial.

As lógicas televisivas confluem, de qualquer forma, para uma função escópica que pode ser traduzida por um querer ser assistida. A televisão quer e precisa ser assistida, isto é conquistar e manter sua audiência, pois disso depende sua sobrevivência enquanto mídia. A função primeira de seus atos comunicativos é corresponder a esse interesse. (DUARTE, 2004, p. 40).

Quadro 6 – Sinopse da edição *Escolas Ocupadas*

EDIÇÃO	Escolas ocupadas
TÍTULO	Estudantes ocupam escolas de SP contra a reestruturação do sistema
SUBTÍTULO	Segundo o Sindicato dos Professores, 43 escolas estão ocupadas. Alunos, pais e professores esperam que haja diálogo sobre as mudanças.
DESCRIÇÃO	<p>O Profissão Repórter acompanhou de perto a atuação dos estudantes que ocuparam escolas públicas de São Paulo.</p> <p>E.E. Fernão Dias Paes Cem policiais militares controlam o acesso à escola. Os alunos que não conseguiram entrar na ocupação decidiram acampar na rua. “Nós não queremos a reestruturação das escolas”, diz Camila Rodrigues.</p> <p>A Secretaria de Educação de São Paulo anunciou um grande plano de reestruturação no estado. Noventa e três escolas vão fechar e mais de 1.400 vão sofrer mudanças de ciclo de ensino.</p> <p>“A proposta é dividir por ciclos, que os alunos do primeiro ao quinto ano tenham uma escola para eles, preparada para eles, para que as ações pedagógicas possam resultar num melhor aprendizado; para que os pré-adolescentes, do sexto ao nono ano, também tenham uma escola para eles e para que os alunos do Ensino Médio, que é minha grande preocupação, também tenham a possibilidade de ter uma escola preparada para o Ensino Médio”, diz Herman Voorwald, secretário estadual de Educação de São Paulo.</p> <p>E.E. Antonio Manoel Alves de Lima A escola Manoel Alves de Lima tem alunos do Ensino Fundamental, Ensino Médio e curso noturno para adultos. Em 2016, só ficaram os estudantes do primeiro ao nono ano. Os outros serão transferidos.</p> <p>Os alunos reclamam que a escola para onde os alunos do período noturno serão transferidos fica a três quilômetros e isso vai dificultar o acesso dos estudantes à educação.</p> <p>E.E. Diadema Na manhã do dia 14, dezesseis escolas estavam ocupadas na capital, Grande São Paulo e no interior. A Escola Estadual Diadema foi a primeira a ser ocupada em São Paulo. A diretoria de ensino colocou um cadeado no portão, impedindo que os estudantes que estavam dentro saíssem e que novos manifestantes entrassem no colégio. Com a chegada da Polícia Militar, foi liberada a entrada de professores e novos alunos. Os professores se revezaram durante a noite, para garantir que nada aconteça com os alunos. Durante o dia, os alunos têm aula normalmente e o pátio fica lotado. Quem chega para a aula, apoia os colegas que ocupam a escola. Nesta terça-feira, houve um acordo na Justiça. Os estudantes da E.E. Diadema devem desocupar a escola em 24h, com a promessa da Secretaria da Educação de analisar as reivindicações.</p> <p>Até o início desta noite, eram 30 escolas ocupadas, segundo o Governo do Estado. Segundo o Sindicato dos Professores, são 43 escolas ocupadas.</p>

Fonte: Elaborado pela autora, com base em: <<https://goo.gl/tNjR6C>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

A própria chamada do programa concentra-se nas cenas patêmicas, que, pelo contexto linguístico e sociocultural de produção dos enunciados, orientam o telespectador a efeitos de

sentidos emocionais. No desenrolar do programa, quando os trechos utilizados para compor a chamada são apresentados na íntegra, os sentidos se deslocam para outro polo. Os estudantes, que ocupavam a *posição discursiva de deslegitimados*, na chamada do programa, assumem contraposições ao longo do programa, que os situam em um campo discursivo de direitos, luta, organização, união e movimento pacífico. O Exemplo 25, a seguir, ilustra a posição de deslegitimação dos estudantes na ocupação:

[EXEMPLO 25]

Eliane Escardovelli, repórter (*off*): Estou num **baita tumulto** aqui, a Kombi tentando sair. Ai, ai, ai!

Aluna: A gente não vai deixar professor entrar, a gente não vai deixar funcionário nenhum entrar, **aqui só é aluno, porque é a ocupação dos alunos.**

Caco Barcellos, repórter (*off*): O Profissão Repórter **acompanhou de perto** a ação dos **estudantes que ocuparam as escolas públicas** de São Paulo.

[**Cena noturna** de alunos e alunas **pulando o muro da escola** e passando uma cadeira por cima desse mesmo muro. **Gritos** ao fundo]

Estevan Muniz, repórter (*off*): Vou ter que entrar aqui, **apesar do pedido dos estudantes**, que a **polícia** tá entrando.

[Imagens de jovens com cartazes gritando: “**Não é baderna não!** Só ‘queremo’ **educação!**”]

Guilherme Bellarmino, repórter (*off*): A escola estadual Diadema foi a **primeira a ser ocupada** em São Paulo há uma semana.

Eliane Scardovelli, repórter: Olá, tudo bem? **Quantos alunos** estão aí hoje nessa ocupação?

Alunos: **A gente prefere não revelar.**

Eliane Scardovelli, repórter: Não revelar?

Aluna: Agora, **a gente vai mostrar o refeitório.** O refeitório é isso. Pessoal da cozinha, comissão de limpeza.

Guilherme Bellarmino, repórter (*off*): Domingo é a sétima noite que os **alunos dormem na escola** Diadema.

Analisando a combinação de estratégias discursivas, percebe-se a ambiguidade de sentidos produzida sobre as ocupações. Ainda que o programa as trate pelo termo “ocupações”, em determinadas regionalizações de sentido, essa palavra é utilizada para expressar outro significado, o de “invasão”, como mostrou o exemplo acima.

A estrutura textual, pela sequência de enunciados, pressupõe que o modo de manifestação dos alunos é pautado pela desordem. A narrativa apresenta o termo “baita tumulto”, associado à cena seguinte, em que os estudantes explicam a uma funcionária da escola que ela não poderá entrar porque “a ocupação é dos alunos”. Essa sequência de enunciados aponta para outra estratégia de pressuposição, que retoma a memória discursiva sobre as relações de hierarquia no ambiente escolar. Os sentidos produzidos por esses enunciados resultam na inversão de valores sociais, já que os estudantes assumem a posição de poder perante professores, funcionários da escola e, até mesmo, da mídia, como demonstra o Exemplo 26:

[EXEMPLO 26]

Estevan Muniz, repórter: A gente **tem informação** de que alunos vão ocupar uma escola aqui na periferia da zona sul de São Paulo. A gente **vai tentar** entrar nessa escola.

Aluno: [ininteligível]

Repórter: A gente **pode** esperar aqui? Aqui?

Aluno: Eu vou **conversar com o pessoal**, calma aí.

Aluna: É, é, não, não, **acho que não pra esperar**.

Repórter: Mas **eu não posso só esperar aqui?** Eu **não vou gravar** aqui dentro.

Aluno: Me dá dois minutos.

Aluna: Dois minutos.

Repórter: Tá bom, gente.

Pessoa não identificada pela reportagem: Pessoal, Boa noite!

Repórter: Tudo bem?

Pessoa não identificada: **Vocês não podem entrar**, vocês **não têm autorização** pra entrar.

Repórter: **Mas a gente não tá tentando entrar**.

Pessoa não identificada: **Tá**.

Repórter: **Não**.

Mulher não identificada: Do portão pra dentro, tá!

Repórter: **Ah tá! Aqui eu não posso ficar?**

Pessoa não identificada: **Lá fora!**

Todos os repórteres que fizeram parte dessa edição do Profissão Repórter, ao se referirem às ocupações, usaram itens lexicais que demarcavam a incerteza de entrar nas escolas. Nos trechos acima, o repórter Estevan Muniz trata a ocupação com significado de invasão, ao dizer “A gente tem a informação”, remetendo a algo inesperado, sigiloso e que pressupõe que os estudantes não se dispõem ao diálogo.

As estratégias de controle interacional observadas colocam Estevan Muniz em uma posição mais autoritária que os outros repórteres dessa edição. Ainda que ele busque negociar sua entrada na escola, cria-se um conflito entre a representante da instituição, cujo nome não é divulgado pelo programa, e o repórter. Pela estrutura textual e os sentidos das interações, o jornalista se mostra ofendido pela decisão da pessoa abordada. Em um tom agressivo, essa representante diz que o repórter “não tem autorização pra entrar”, impondo, naquele momento, relações de poder que situam as ocupações em um patamar de superioridade em relação à instância midiática e, por conseguinte, ao jornalismo.

Por sua natureza, o jornalismo possui a função social de informar os cidadãos, utilizando-se da linguagem e de outras mediações socioculturais para reportar os acontecimentos do mundo. Para Traquina (2004, p. 20), “O jornalismo pode ser explicado pela frase de que é a resposta à pergunta que muita gente se faz todos os dias – o que é que aconteceu/está acontecendo no mundo?”, e o autor complementa, mais adiante, dizendo que “A democracia não pode ser imaginada como sendo um sistema de governo sem liberdade e o

papel central do jornalismo, na teoria democrática, é de informar o público sem censura (TRAQUINA, 2004, p. 22).

Inferimos que, a partir disso, umas das possibilidades de efeito de sentido na interação entre a representante da escola – que não foi identificada, tornando-a anônima e sem autoridade – e o repórter é a interpretação desse ato como uma censura. Esta se deu em torno do jornalista, impedido de entrar na escola, mas também censurou o jornalismo como instituição que possui um papel a desempenhar nas sociedades democráticas. Em vista disso, os elementos interacionais nos levam a pensar que a posição discursiva dos estudantes estaria orientada a práticas sociais não democráticas, de privação de direitos civis, dentre estes, as liberdades de ir e vir e a de imprensa. Esse efeito de sentido é reiterado em outros momentos da reportagem, como indica o Exemplo 27:

[EXEMPLO 27]

Estevan Muniz, repórter (*off*): A **polícia militar** foi chamada, a **diretora** estaria **passando mal**. [...]

Vou ter que entrar aqui, apesar do pedido dos estudantes, que a polícia tá entrando.

[...]

Os **estudantes** vão se reunir agora para **decidir** se a gente vai poder fazer a matéria lá dentro, **se eles vão permitir a nossa entrada**. Espero por **4 horas** do lado de fora e a resposta é **não**.

No curso dessa visada interpretativa, o repórter Guilherme Bellarmino assume a posição de observador em um momento de tensão que se instaura na Escola Estadual Diadema. Um dos professores se mostra indignado com o fechamento dos portões da escola, alegando que esta deveria estar aberta à comunidade. Pela representação do discurso indireto, ele diz que o pai de um dos alunos, que está presente naquele momento, deseja entrar e não consegue acessá-la porque “colocaram cadeado na escola”. Esse enunciado faz uma conexão com outros trechos do programa em que os estudantes impediram o acesso de pessoas, inclusive dos repórteres do Profissão Repórter, como no caso supracitado. As fontes não dizem quem colocou o cadeado na escola, e o repórter tampouco as questiona, deixando essa lacuna interpretativa aberta ao universo de sentidos do telespectador. Isso fica evidente no Exemplo 28:

[EXEMPLO 28]

Antonio Cardoso, professor: **A escola estaria aberta hoje para a comunidade.**

Guilherme Belarmino, repórter: Seria aberta hoje.

Antonio Cardoso, professor: Seria aberta à comunidade, nós temos aqui pai, ó, por exemplo aqui, ó, **pai que quer entrar na escola e não consegue porque colocaram cadeado na escola.**

Repórter: Vocês estão **trancados aí dentro?**

Aluno: **Se a gente sair, a gente não entra.**

Repórter: Por que você acha que **eles estão fazendo isso?** Trancando o portão?

Estudante: Pra tentar fazer a **gente sair e desocupar a escola.** [...]

Professor da escola: Por que **minha chave não abre** aqui?

Alunos respondem: Porque **colocaram um cadeado.**

Professor da escola: Vocês vão ficar **presos** e eu vou ficar **sem acesso** à escola em que **trabalho.**

A palavra “escola” passa por lexicalizações que desconstroem o seu significado potencial. Ancoradas em sistemas de conhecimento e crença, as palavras são sustentadas por valores que dependem dos contextos sociais, culturais e linguísticos e, portanto, sofrem deslizamentos de sentido. O significado potencial de escola, que é contraposto à tematização das ocupações no Profissão Repórter, remete ao seu sentido normativo de espaço institucionalizado de ensino que se estabelece pela relação hierárquica professor-aluno.

Por isso, podemos dizer que as ocupações nas escolas projetam “textos criativos”. Estes “[...] usam necessariamente os significados potenciais como recursos, mas eles contribuem para desestruturar e reestruturá-los, incluindo a mudança de limites e de relações entre significados” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 241). Em vista disso, a lexicalização alternativa “escola ocupada” desestrutura as ordens discursivas e propõe um modelo alternativo de concepção da palavra escola. Vejamos o Exemplo 29:

[EXEMPLO 29]

Mãe de estudante: Eles não querem briga. **Eles só estão reivindicando o direito deles.**

[...]

Guilherme Belarmino (Repórter): Como é que o senhor vê o **movimento** e a **participação do filho do senhor nessa luta?**

Claudio Dos Santos (Pai do estudante): Esse **movimento é justo, não é justo é fechar escolas**, né, ainda mais desse nível aqui, é uma das melhores escolas da região de Diadema.

[...]

Andréa Versoza (Estudante): [...] Porque essa escola aqui é **totalmente diferente**, é o centro de Diadema e é onde **a gente se sente abraçado pelos professores.**

Mãe da estudante: Ela entrou aqui com... **na primeira série.**

[...]

Guilherme Belarmino, repórter: Os **alunos ocuparam** aqui, **agora essa é a casa deles.**

Aluno: Aqui é a **nossa cozinha**, aqui, óh! As **doações**, da água, os pães, tem mais pães aqui. E dorme umas quatro, cinco pessoas na **barraca**, outras dormem aqui, óh!

[...]

Guilherme Belarmino, repórter: **Tudo aqui é bem organizado**, agora é hora do almoço. As marmitas chegaram e estão colocado aqui, organizado na mesa, pra todo mundo poder comer. Tem algumas **mães aqui ajudando** os alunos na organização, colocando os copos.

Os estudantes ocupam uma posição de sujeito no discurso que ora os constitui como baderneiros, ora como cidadãos em luta pela educação. A ambivalência dos significados que

circunscrevem a posição discursiva dos estudantes permeia toda a rede de sentidos desse programa. Nos trechos citados anteriormente, em que Guilherme Bellarmino coordena a interação, observamos que o repórter nominaliza (um tipo de lexicalização) a ocupação como “movimento” e “luta”, além de dar voz aos pais dos estudantes. Estes, assim como os professores dessa escola, posicionam-se a favor das ocupações, qualificando-as a partir de valores como liberdade e justiça, ao dizerem “Eles só estão reivindicando o direito deles” e “Esse movimento é justo, não é justo é fechar escolas”.

Retomando a questão do vocabulário, com o significado potencial de “escola” e suas lexicalizações, percebemos que a palavra atualiza seu significado a partir dos contextos que a constituem. Nessa perspectiva, a cidadania que se desprende da lexicalização de escola e do seu contexto se aproxima da ideia de cidadania em seu sentido político e transformador, suscitada pela “práxis cidadã”.

Assim, ao fundamentar suas ações na práxis para a construção da cidadania, o indivíduo tende a superar as práticas repetitivas, individualistas e alienadas, passando a agir de modo a ampliar e fortalecer as lutas de toda a coletividade, de modo solidário. (SANTOS JUNIOR., 2010, p. 47).

Dessa forma, o sentido normativo de escola se nominaliza em “casa”, acoplando novos sentidos ao termo, ao passo que a memória coletiva de uma escola com professor, quadro negro e estudantes enfileirados é transgredida. A ideia de “casa” tem seu espectro de sentidos ampliado, ressignificando a ideia de “escola”. Essa ressignificação também recria as práticas que envolvem a instituição de ensino como casa, dando sentido às ocupações, a partir de elementos intertextuais.

Em vista disso, é preciso considerar que as palavras se ressignificam pela disputa de sentidos em determinado contexto. No caso dessa edição do Profissão Repórter, isso se deu em virtude da “reestruturação das escolas” do estado de São Paulo. Representada pelo discurso direto, a voz do secretário de educação, como indica o Exemplo 30, é acionada para esclarecer a decisão do estado:

[EXEMPLO 30]

Herman Voorwald, secretário estadual de educação (SP): **Na realidade** a proposta é dividir por ciclos, é que os alunos do 1º ao 5º ano, que a gente chama de anos iniciais, **tenham uma escola pra eles, preparada para eles**, para que as ações pedagógicas possam resultar no **melhor aprendizado**. Para que os pré-adolescentes do 6º ao 9º ano **também tenham uma escola para eles** e para que os alunos do **ensino médio, que é a minha grande preocupação**, aliás é uma preocupação nacional, também tenham a possibilidade de ter uma **escola preparada para o ensino médio**. [trecho cortado]. Esse trabalho feito pelas **diretorias** identificou 93 escolas que não, por conta da **reorganização**, que **não precisariam mais ser utilizadas pelo estado** para

escolas da educação básica [corte]. {começo ininteligível} a possibilidade desses espaços atenderem **creches, formação técnica de nível médio.**

[...]

Herman Voorwald, secretário estadual de educação (SP): É um período, agora, da secretaria, através dos **diretores de ensino, ouvirem as demandas**, estudarem a questão das demandas. Elas são **muito bem-vindas**, as diretorias de ensino, quer dizer, quais, quais são os **problemas que, em função da, da reorganização**, cada uma das diretorias consegue levantar através da **manifestação daqueles que mais importam, que são os estudantes.**

A partir da voz do secretário de educação, vários sentidos são silenciados. O repórter não busca esclarecer, de modo mais detalhado, os motivos da “reorganização”, nem como funcionou o processo que levou a esse plano conduzido pelo governo de Geraldo Alckmin. Reforçando os sentidos de deslegitimação dos estudantes no discurso, o secretário traz a voz das diretorias de ensino, para pressupor que o governo do estado está aberto ao diálogo com os estudantes. Essa estratégia discursiva os deslegitima, na medida em que a rede de sentidos traçada pelo Profissão Repórter aponta para um movimento de ocupação que se apropriou das escolas como espaço de luta e reivindicação pelo direito à educação. Quando o secretário de educação afirma que as diretorias de ensino, as quais se pressupõe que estão articuladas com o governo do estado, estão dispostas a ouvir as demandas, os problemas levantados através da manifestação dos estudantes, gera-se um contraponto que pode nos levar a questionar a legitimidade das ocupações, uma vez que elas representam a ação daqueles que não foram ouvidos de outra forma. Pela intertextualidade, em específico pela pressuposição, percebe-se que o plano de reestruturação foi desenvolvido de modo unilateral, apartando a sociedade civil, composta por estudantes, pais, professores e comunidade, do processo de participação. Vejamos o Exemplo 31:

[EXEMPLO 31]

Danielle Zampollo, repórter: O que vocês querem?

Camila Rodrigues, estudante: Nós queremos... **Nós não queremos a reestruturação das escolas.**

Repórter (*off*): A Secretaria da educação de São Paulo **anunciou um grande plano de reestruturação** no estado, **93 escolas vão fechar e mais de 1400 vão sofrer mudanças** de ciclo de ensino.

[...]

Estevan Muniz, repórter (*off*): A escola Antonio Manoel Alves de Lima tem alunos do ensino fundamental, médio e curso noturno para adultos. **No ano que vem só ficarão os do 1º ao 9º ano, os outros alunos serão transferidos.**

Estevan Muniz, repórter: Qual a **distância** daqui pro campo limpo?

Milena Araújo, estudante: É **pequena.**

Fonte não identificada: Cinco minutos.

Milena Araújo, estudante: É 5 minutinhos daqui.

Fonte não identificada: Na rua de frente.

Milena Araújo, estudante: Só que o problema é que assim, **a gente está aqui nessa escola há muito tempo entendeu? Pra eles pegarem e tirarem da gente.**

Fonte não identificada: **É mais uma desocupação e não uma reestruturação.**

Milena Araújo, estudante: É complicado. **A gente não quer fazer bagunça**, a gente não quer fazer bagunça. **A gente só quer lutar pelos nossos direitos que é o direito de estudar.**

Os enunciados que dizem respeito à causa da ocupação dos estudantes são construídos a partir da negação como forma de intertextualidade e pela representação direta do discurso. O enunciado negativo “Nós não queremos a reestruturação das escolas” traz consigo o pressuposto do plano de governo “anunciado” pelo secretário de educação de São Paulo, reiterando os sentidos de não participação dos estudantes no debate sobre tal proposta. A forma direta de representação do discurso não garante, porém, a legitimidade da causa das ocupações, pois, ainda que os estudantes tenham voz no discurso, o programa não busca construir uma compreensão mais ampla e contextual sobre o significado de se opor à reestruturação das escolas. Cabe destacar, aqui, a relação entre intertextualidade e hegemonia apontada por Fairclough (2016), em que a produtividade dos textos, ou seja, sua capacidade de transformação e reestruturação para produzir novos textos, “é socialmente limitada e restringida, e condicional conforme as relações de poder” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 141).

Pode-se inferir que foi justamente a exclusão dos estudantes nesse processo que desencadeou as mobilizações que resultaram na ação da ocupação das escolas. Pela invisibilidade de sua posição no discurso, os estudantes resgataram o sentido de comunidade, reconhecendo-se como seus membros e, assim, fortalecendo os vínculos de pertencimento. Tal posição se relaciona com a proposta de cidadania política de Cortina (2005), cuja ênfase está na participação dos indivíduos em uma comunidade política. Isso implica, também, novas formas de sociabilidade, como as que se desenvolveram durante as ocupações nas escolas. Para a autora,

A sociabilidade é a **capacidade de convivência**, mas também de **participar da construção de uma sociedade justa**, na qual os cidadãos possam desenvolver suas qualidades e adquirir virtudes. Por isso, quem se restringe a seus assuntos privados acaba perdendo não só sua **cidadania real**, mas também sua humanidade. (CORTINA, 2005, p. 37, grifos nossos).

A união e a coletividade representados na ocupação configuraram-se como os principais valores do movimento. Dessa forma, as práticas discursivas das ocupações nas escolas representam os modos de interagir, relacionar-se, representar e identificar-se com práticas sociais participativas e solidárias, fortalecidas pelo diálogo entre seus membros e pela ação transformadora.

Disso decorre que a cidadania pode ser dita de algumas maneiras: 1) é o modo como os homens e mulheres **organizam as relações, atribuem sentido àquilo que os cercam, constroem a vida naquele lugar**; 2) a luta de homens e mulheres para **resistir** à imposição de certa compreensão de cidadania que está mais a serviço de interesses de grupos da cidade do que de um projeto para todo o cidadão; 3) lugar de **construção da nossa humanidade** no diálogo/conflito com os outros homens e mulheres e com os diferentes grupos que compõem a vida da cidade. (DOURADO, 2010, p. 90, grifos nossos).

Os significados que legitimam as ocupações nas escolas se conectam com a ideia de que os sujeitos são construtores de sua cidadania e, portanto, corresponsáveis pelo direito à educação. Este, a partir disso, passa a ser reconhecido, também, como um dever de todos, sendo a cidadania compreendida como “se perceber *fruto* de um lugar e, ao mesmo tempo, *construtor* do lugar onde está” (DOURADO, 2010, p. 90, grifos do autor). Porém, uma vez inserida em um contexto linguístico e sociocultural, como já mencionado, essa perspectiva se transforma, alterando, igualmente, os sentidos produzidos sobre o cidadão, conforme mostra o Exemplo 32:

[EXEMPLO 32]

Repetições em coro: **Ocupar! Resistir! E morar aqui!**

Estevan Muniz, repórter (*off*): A ocupação foi feita pelo MTST, o Movimento dos **Trabalhadores Sem Teto. Mas** o motivo, **segundo eles, não é lutar por moradia.**

A posição dos sujeitos manifestantes, que, agora se desloca dos estudantes para os membros do Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST), evoca outros sentidos para as ocupações. O MTST resgata a memória discursiva de movimentos ligados à classe trabalhadora, a um pensamento político mais progressista em prol de minorias e da luta por justiça social. Comumente, esses grupos são criminalizados pela grande mídia por sua capacidade de desestabilizar a ordem pública em prol de suas causas, por vezes, contrárias às políticas de governo vigentes. Há, ainda, pelo termo “companheiro”, que aparece, na reportagem, através da voz de uma integrante do MTST, relações de sentidos com o Partido dos Trabalhadores (PT) e o seu principal líder, o ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva. O PT e os movimentos sociais atuam como discursos que ‘falam antes’ do MTST, pela força do interdiscurso, ou, como prefere Fairclough (2016), da intertextualidade constitutiva.

Assim, a constituição discursiva da sociedade não emana de um livre jogo de ideias nas cabeças das pessoas, mas de uma prática social que está firmemente enraizada em estruturas sociais materiais, concretas, orientando-se para elas. (FAIRCLOUGH, 2016, p. 97).

A fim de produzir efeitos contraditórios, o repórter utiliza-se do discurso indireto e da ironia, como no enunciado “Mas o motivo, segundo eles, não é lutar por moradia”. Há um silenciamento na voz do MTST, ao passo que o repórter não esclarece qual é o vínculo do movimento com as ocupações nas escolas. A contradição é reforçada quando se põe em relação a identidade dos sujeitos e as práticas discursivas que se constroem sobre eles. Isso se confirma pelo efeito de incoerência que se desenvolve na interação, já que, pelas estratégias discursivas do programa, há um movimento que luta por moradia, que, mesmo afirmando que não está ocupando por esse motivo, ainda produz sentidos de oportunismo. Observemos o Exemplo 33:

[EXEMPLO 33]

Gabriel Simione, integrante do MTST: O problema é com o **governador, que quer tirar o lugar de estudo das pessoas**. Essa escola, por exemplo, vai perder o período noturno inteiro. [continua sem o microfone]: **Muitos** que estão aqui **são estudantes da escola aqui**.

[...]

Estevan Muniz, repórter: Perder o EJA aqui?

Ana Paula Ribeiro: **O EJA vai perder aqui**.

Gabriel Simione: Aqui é **EJA à noite**.

[...]

Ana Paula Ribeiro: O **Estado fala** que no... no... na distância de **um quilômetro e meio, eles têm que ser transferido, mas** a escola que eles vão, o pessoal do EJA, têm **mais de três quilômetros**. Então, é pegar ônibus, é andar pela periferia, é a **violência à noite**, é isso.

Estevan Muniz, repórter: Vocês podem **mostrar pra nós a escola?**

Repórter (*off*): Encontramos umas pessoas aqui.

Ana Paula Ribeiro: São **companheiros** deitados já.

Estevan Muniz, repórter: Desculpa incomodá-los.

Repórter (*off*): Estão deitados aqui. Algumas pessoas já deitadas aqui.

Estevan Muniz, repórter: **Tem algum aluno da escola aqui? Não tem?**

[ninguém se manifesta como aluno]

Outra marca textual que corrobora esse efeito de sentido é o enunciado que diz “O problema é com o governador, que quer tirar o lugar de estudo das pessoas. [...] Muitos que estão aqui são estudantes da escola aqui”. As estratégias de controle interacional apontam para uma posição discursiva deslegitimadora, uma vez que, ao acionar a memória discursiva de movimento social em oposição ao Estado, o programa não valoriza a ação do MTST como uma causa digna. Ao contrário, o Profissão Repórter despreza a ação do movimento, quando emprega controle de tópicos, de modo a demonstrar que as pessoas que estavam ocupando aquela escola não faziam, na verdade, parte da causa, já que não eram estudantes. E, assim, o programa mantém sua posição de poder, garantindo a hegemonia de sentidos.

Destacamos, nas interações que envolvem o repórter Estevan Muniz, a posição de sujeito assumida pela funcionária de uma das escolas ocupadas. Essa posição recupera o

significado de cidadão passivo, aquele que “se sujeita, sem questionar, às decisões do poder. Por vezes não a compreende e, por isso, alienado, se conforma com a situação social da qual ele também é vítima passiva” (RIOS, 2010, p. 85). As falas do Exemplo 34 elucidam essa abordagem:

[EXEMPLO 34]

Funcionária: Você acha que **a gente, a gente pobre consegue algo assim?**

Alunos: **Mas nós somos os únicos que pode lutar por isso. União faz a força.**

Outra funcionária: Nós somos funcionárias e queremos entrar; **estamos sendo impedidas de entrar!**

Andressa Oliveira, estudante: A gente **não vai deixar professor entrar, a gente não vai deixar funcionário nenhum entrar**, aqui só é aluno, porque é a ocupação dos alunos.

Aluno: Por conta da **segurança** de todos.

Percebe-se que há certa desmobilização por parte das funcionárias, o que pode ser atribuído à existência de uma cidadania diferenciada (HOLSTON, 2013), que distribui direitos como privilégios aos grupos detentores de poder político-econômico, excluindo a maioria dos indivíduos do processo democrático de exercício da cidadania. Essa perspectiva também estaria ancorada no argumento de que os sujeitos que não se reconhecem como membros de sua comunidade, de sua cidade, não se reconhecem como cidadãos capazes de encontrar, no exercício da cidadania, uma forma de luta por seus direitos. Pelas marcas textuais, as funcionárias da escola parecem se sentir à margem do processo de autoconstrução da educação, uma vez que não se percebem contempladas pelas decisões e pelos projetos políticos que beneficiam apenas os poderosos. Por outro lado, considerando o Exemplo 35, abaixo, entra na disputa de sentidos a abordagem feita pelo repórter Guilherme Berllarmino, ao inserir o testemunho de pais e professores como vozes que compartilham do sentido de luta dado às ocupações.

[EXEMPLO 35]

Kátia Boane, mãe da aluna Rafaela: **Elas precisam de um apoio de pessoas que autorizam**, nós, pais, os professores, nós temos o conselheiro, tem todo essa, esse respaldo.

Guilherme Belarmino, repórter (*off*): Senhor ficou **emocionado** aqui, ele tá almoçando com os alunos durante a ocupação.

Estudante: Você é nosso **orgulho**, vocês cinco! Os **cinco professores** que **estão aqui com a gente!**

Outra pessoa diz: **A gente te ama**, Paulinho!

Estudante: A gente te ama, Paulinho!

Alguém grita: Aeee Paulinhooo!!! [seguem aplausos, gritos e assovios]

Guilherme Belarmino, repórter: Professor de história aqui, Paulo ficou **emocionado** com o que tá acontecendo aqui, **com essa participação dos alunos lutando pelo ensino.**

Contrastando com essa posição discursiva, as ocupações tiveram o apoio de professores como fontes de autoridade e legitimação em defesa da causa do movimento. Os pressupostos que pré-constroem a identidade do movimento, associando os estudantes a baderneiros, foram reforçados ao longo do programa, porém, em determinados momentos, a edição também buscou desconstruir tais conjecturas.

3.1.5 “Isso é uma miniditadura!”

O último programa selecionado para análise, a edição de 25/11/14 (Quadro 7, p. 123), trata de diferentes projetos político-pedagógicos em escolas de Goiás e Porto Alegre, além de mostrar os estudantes em situação de detenção na Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (CASA). Os problemas educacionais que são o “pano de fundo” do programa são a evasão escolar, o mal comportamento e o baixo desempenho dos alunos. A partir de diferentes contextos, o Profissão Repórter mostra como o Estado, os professores e os alunos buscam solucionar tais questões.

Uma das principais estratégias que compõem a estrutura narrativa do programa é utilizar termos lexicais que são confrontados pelo seu significado potencial, como “disciplina ou criatividade”, “hino nacional ou hip hop”, “escola militar ou escola tradicional”. O programa aciona, pelas intertextualidades manifestas, um universo de sentidos extraído da memória discursiva sobre militares, enquanto contrasta esse enquadramento com uma escola que utiliza metodologias mais progressistas. Pelos modos de organização discursiva, o programa se posiciona explicitamente contra a política educacional militar. Retomando a concepção do programa,

[O] Profissão Repórter tem como objetivo revelar os bastidores da notícia, mostrando ao telespectador o processo de produção de uma reportagem, da reunião de pauta à edição, passando pelas fases de apuração, entrevistas e gravação. O apresentador Caco Barcellos e sua equipe de jovens jornalistas vão às ruas para mostrar, por meio de **diferentes ângulos do mesmo fato**, os desafios da rotina dos repórteres. Cada repórter tem sempre uma missão, e os profissionais da equipe se envolvem em todas as etapas do trabalho. (MEMÓRIA GLOBO, on-line²⁴, grifos nossos).

²⁴ Disponível em: <<http://memoriaglobo.globo.com/programas/jornalismo/programas-jornalisticos/profissao-reporter/formato.htm>>. Acesso em: 18 out. 2017.

Quadro 7 – Sinopse da edição *Educação*

EDIÇÃO	Escolas
TÍTULO	Escolas usam disciplina militar e atividades culturais para evitar evasão
SUBTÍTULO	O Profissão Repórter visitou três estados para conhecer diferentes projetos. Em Goiás a disciplina é militar, já em Porto Alegre o atendimento é individual
DESCRIÇÃO	<p>Disciplina ou criatividade? Hip hop ou hino nacional? O Profissão Repórter visitou três estados brasileiros para conhecer escolas com diferentes projetos para melhorar o desempenho dos alunos e acabar com o mau comportamento na sala de aula.</p> <p>Vinte mil alunos de Goiás seguem disciplina militar em escolas públicas de ensino fundamental e médio. A Polícia Militar comanda escolas do estado em 15 cidades. O método é polêmico e desagradado alguns pais e professores, pela interferência dos coronéis no conteúdo didático, principalmente nas aulas de história. O fardamento é obrigatório e pago pela família dos estudantes. Jovens que não puderam pagar ou tiveram dificuldade em se adaptar às regras impostas pela Polícia Militar deixaram a escola. Pela tradição do colégio militar, os meninos devem ter a cabeça raspada e as meninas devem usar os cabelos presos e não são permitidas unhas coloridas ou maquiagem.</p> <p>Em Porto Alegre (RS), uma turma de alunos que já repetiram de ano mais de uma vez são levados para uma aula diferente, nas ruas da cidade. A ideia é aproximar a escola da realidade dos estudantes.</p> <p>Em um dos bairros mais violentos da cidade, um projeto chamado Trajetórias Criativas leva o mundo dos jovens para dentro da escola. Com atividades interessantes, o colégio recuperou alunos que haviam perdido o interesse em frequentar as aulas.</p> <p>Em uma unidade para reincentes da Fundação Casa, em Limeira (SP), a aula de álgebra está mais puxada do que de costume. Seis alunos da turma se prepararam para a final das Olimpíadas de Matemática, que reuniu 18 milhões de estudantes do Brasil. A turma pequena, de no máximo 15 alunos, permite que o professor vá de mesa em mesa e a aula, rende. Essa é a única unidade da Fundação Casa onde as aulas de reforço são feitas na internet.</p> <p>A dificuldade para os jovens saídos da Fundação Casa é conseguir a matrícula em outras escolas públicas. Muitas vezes, a entrada do estudante é negada, porque são considerados maus exemplo para outros alunos.</p>

Essa característica do formato do programa, que também se configura como uma estratégia discursiva, não havia sido utilizada em nenhum dos programas anteriores. Os significados construídos pelas marcas textuais do repórter e editor-chefe Caco Barcellos corroboram a sua posição a favor dos direitos humanos, de uma educação com base no diálogo e na possibilidade de crítica social como instrumentos de cidadania. Os exemplos a seguir ilustram essa abordagem:

[EXEMPLO 36]

Oficial: Então, eles já fazem essa **formação**, para que veja como é que tá o **uniforme** dos alunos, pra que veja como é que tá o **cabelo**. O uniforme esteja limpo, é, passado, com aquilo que é **obrigatório**, por exemplo a **plaqueta** com o nome para identificar.

Danielle Zampollo, Repórter: Tá com calor, Hilary?

Hilary, estudante: **Muito!**

Danielle Zampollo, Repórter: **Não deve ser fácil aguentar essa farda** aí, não, né?

Hilary, estudante: Não, não é.

Danielle Zampollo, Repórter: Eu percebi que todos **vocês andam armados aqui**, com armas de fogo, né? Como é que é **isso assim no ambiente escolar?**

Alguém responde: **Faz parte do uniforme.**

Caco Barcellos, repórter (off): Boa pergunta hein?

Cel. Mota, Comando do ensino da PM: O **armamento individual**, que a gente chama de arma de porte, esta que **está com o oficial, a que ele carrega**, é como o **microfone para o repórter, faz parte da sua atividade**. Por que o **crime** não tem dia, nem tem hora pra acontecer, e aí **como é que eu vou atuar**.

Danielle Zampollo, Repórter: A gente observa que, durante o intervalo, também eles andam com as mãos para trás.

Caco Barcellos, repórter: Se você entrar nas cadeias aqui, em São Paulo, as pessoas andam assim, os detentos.

As lexicalizações que envolvem as escolas militares são realizadas pelas expressões “farda”, “armados”, “uniforme”, “formação”, “como é que tá o cabelo”, “arma de porte”, “plaqueta” e “mãos para trás”. A situação de comunicação que envolve esse ambiente escolar, mobiliza a memória discursiva de contextos de repressão, opressão e negação das liberdades civis, próprias do regime militar ditatorial. Uma questão contraditória, iluminada por Caco Barcellos, são as incoerências quanto às práticas militares serem empregadas em um ambiente escolar.

Chama-nos a atenção o porte de armas no ambiente escolar, questão apontada pela reportagem. Na interação, o comandante faz uma analogia entre a sua atividade, a de professor oficial militar, e a atividade do repórter. Os significados potenciais para arma de fogo e microfone, considerados pelo comandante instrumentos fundamentais para o exercício da profissão, indicam universos semânticos que se distanciam, à medida que as finalidades de um e de outro são diferentes e interdependentes do contexto em que se inserem. A arma de fogo está associada ao “crime”, o microfone está relacionado ao significado de dar voz às pessoas e de produzir informações relevantes, capazes de contribuir para o funcionamento do

sistema democrático. O deslize semântico ocorre, pois, pela inserção dessa comparação no contexto de uma escola, um espaço de aprendizagem, que, como tal, não pressupõe o uso de armas de fogo. O termo “crime”, portanto, não faz parte do universo semântico das práticas discursivas que envolvem o significado de escola, tampouco contempla o contexto de práticas não discursivas que a constroem como espaço de aprendizagem.

Por parte dos policiais militares, há uma tentativa de ressignificar a escola a partir de práticas discursivas e sociais orientadas ideologicamente. Entendendo a ideologia militar como “processo, transformação e fluidez” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 123), ela busca seu espaço na narrativa do programa construindo uma imagem de si sustentada por valores compartilhados e aceitos socialmente, como organização e disciplina. Os sujeitos que ocupam a posição social de professores visam imprimir esses valores como uma prática superior, em termos de eficiência, qualidade e resultado, pela representação direta do discurso. A tentativa de tornar essas práticas hegemônicas é visualizada pelas interações sociais no Profissão Repórter, em que os alunos e alunas respondem às questões dos repórteres de modo monossilábico. Ainda assim, nas bordas do evento discursivo, é possível perceber a posição de resistência pelos enunciados negativos que marcam suas falas. Nesse sentido,

[...] os sujeitos são posicionados ideologicamente, mas são também capazes de agir criativamente no sentido de realizar suas próprias conexões entre as diversas práticas e ideologias a que são expostos e de reestruturar as práticas e as estruturas posicionadoras. O equilíbrio entre o sujeito ‘feito’ ideológico e o sujeito agente ativo é uma variável que depende das condições sociais, tal como a estabilidade relativa das relações de dominação. (FAIRCLOUGH, 2016, p. 126).

Os comentários de Caco Barcellos nos bastidores do programa, junto da repórter Danielle Zampollo, também refletem essa dimensão criativa do evento discursivo e demarcam uma contraposição em relação às práticas militares no ambiente escolar. Os sintagmas “durante o intervalo, também eles andam com as mãos para trás” e “as pessoas andam assim, os detentos” reorganizam os sentidos expressos no contexto da escola sob comando militar. “Andar com as mãos para trás” representa um comportamento, que, na situação de comunicação dada na escola sob comando militar, é significada como disciplina, postura, ordem, ao passo que, ao estabelecer relações de sentido com o léxico “detentos”, desprende novas significações, que se conectam com outro ponto do programa, que mostra os adolescentes internos da Fundação CASA que chegaram às etapas finais das Olimpíadas de Matemática. Pelas estratégias de controle interacional e representação indireta do discurso, a reportagem menciona que a regra de “mãos para trás” foi abolida pela

Fundação, demonstrando o empate de sentidos que é travado pelo programa, conforme ilustra o Exemplo 37:

[EXEMPLO 37]

Fernando David, repórter (*off*): Uns com a mão pra trás, outros, **já**, com a mão solta. Há um mês, **os internos tiveram uma conquista**.

Rogério Pereira, diretor da unidade [Fundação CASA]: A gente teve uma discussão com a equipe e chegamos num consenso que, na realidade, **poderia tirar essa questão das mãos pra trás**, pros meninos não terem que ficar andando com a mão pra trás. A equipe entendeu que pra que se **trabalhasse de uma forma pedagógica** também e se **evitasse essa questão do militarismo**.

Percebe-se, então, que os significados para um mesmo gesto simbólico se transformam de um contexto a outro. O que torna essa ressignificação um recurso discursivo estratégico para a conformação de sentidos do Profissão Repórter é a incompatibilidade entre esse gesto e os ambientes institucionais em que eles estão inseridos. Enquanto nas escolas sob comando militar, esse gesto é a regra, padronizando o comportamento dos alunos, na Fundação CASA, a mesma norma foi extinta, por motivos pedagógicos e para criar distanciamento do universo simbólico militar. As marcas textuais do programa constroem, assim, pelas relações que se estabelecem entre os processos de significação de um ponto a outro da reportagem, os efeitos de sentido que se pretende materializar pelo discurso. Conforme Orlandi (2007, p. 20), “Compreender o que é efeito de sentidos é compreender que o sentido não está (alocado) em lugar nenhum mas se produz nas relações [...]”.

Além disso, chama-nos a atenção a utilização da representação indireta do discurso, quando se trata da interação entre os professores comandantes das escolas de caráter militar e os repórteres. A voz dos alunos é silenciada pela voz dominante do comandante, que representa não somente o poder de autoridade instituído pela posição de professor, como também o poder simbólico que todos os elementos e símbolos militares representam, reforçando seu domínio sobre os alunos. Considerando que, pelas marcas textuais apresentadas, os alunos ocupam uma posição de fala interdita pela posição social do professor e dos contextos acionados por ele, podemos dizer que se trata de um “silêncio local”, ou seja, uma forma de censura que diz respeito “àquilo que é proibido dizer em uma certa conjuntura” (ORLANDI, 2007, p. 24). Na esteira dessa perspectiva, analisemos o Exemplos 38, a seguir:

[EXEMPLO 38]

Danielle Zampollo, repórter: Por que você **não entrou até agora?**

Pedro Costa, estudante: Porque eu tô com o cabelo grande sabe; aí, pra ver se seu cabelo tá grande, **eles** só põem a mão assim; se tiver passando do seu dedo, aí tá

alterado.

Danielle Zampollo, repórter (*off*): O salão de cabeleireiro fica em frente ao colégio militar.

Ten. Cel. Ubiratan Jr., comandante da escola: **Como é que você descobriu que ele ia cortar o cabelo?**

Danielle Zampollo, repórter: Por que ele tava na porta e aí ele não entrou; aí fui perguntar pra ele: ‘cê não vai entrar não?’ E ele respondeu: ‘Vou, **mas primeiro preciso cortar o cabelo, senão eu vou tomar uma punição**’.

Ten. Cel. Ubiratan Jr., comandante da escola: Isso é questão de **tradição** de colégio militar.

Pedro Costa, estudante: **Passei tanto tempo guardando esse cabelo.**

Ten. Cel. Ubiratan Jr., comandante da escola: É, as **meninas**, por exemplo, **não pode** usar maquiagem pesada, cabelo tem que ser preso, né, não pode usar piercing.

[...]

Danielle Zampollo, repórter: Vocês são **muito silenciosos ou não pode falar?**

Policia Militar responde: **Pode falar!**

Danielle Zampollo, repórter: É só **vergonha** mesmo, como é que é?

Estudante não identificada: Porque **tem horário de lanche, a gente costuma ficar calado e conversar na hora do recreio.**

Os itens lexicais “eles”, “alterado”, “punição” e “tradição” pressupõem que as relações sociais estabelecidas entre professores e alunos é marcada por distanciamento, impessoalidade, hierarquia e disciplina, orientando-se para práticas sociais que levam ao apagamento da subjetividade e da individualidade dos estudantes. Introduzidos os valores e comportamentos próprios do universo militar, verificamos que os alunos incorporam a posição discursiva que corresponde a esse *ethos*. Em comparação com a escola “civil”, em que os adolescentes se mostram animados e entusiasmados no ambiente escolar, na instituição de ensino de caráter militar, imperam o silêncio e a indiferença, que não são rompidos nem mesmo com a presença de um repórter.

Em alguns momentos, é possível perceber linhas de fuga, escapes dessa posição, como no enunciado do estudante Pedro Costa, ao dizer “Passei tanto tempo guardando esse cabelo”, ou da interação entre a repórter Danielle Zampollo e a estudante Hilary, no Exemplo 36: “Repórter: Tá com calor, Hilary?; Hilary: Muito!; Repórter: Não deve ser fácil aguentar essa farda aí, não, né?; Hilary: Não, não é”. Percebe-se que os estudantes têm seu posicionamento e suas opiniões, mas não podem expressá-los livremente, devido aos constrangimentos que os princípios militares impõem. Dessa forma, aceitam tal posição, que lhes cabe com resignação. A despeito disso, vale destacar a interação entre a repórter e o Ten. Cel. Ubiratan Jr., comandante da escola, que a questiona: “Como é que você descobriu que ele ia cortar o cabelo?”. Esse questionamento inverte o ciclo de pergunta-resposta, que, normalmente, é desencadeado pela repórter. Isso representa uma forma de demonstrar quem está no comando e assume a posição de poder sobre a situação e os estudantes, pois o professor estava junto ao aluno, na barbearia que fica em frente à escola. A presença do professor na barbearia

representa uma medida de vigilância dos dizeres do estudante, um modo de assegurar que ele não saia da posição discursiva em que se encontra e, assim, não provoque deslizamentos de sentido sobre o que significa estudar em escola de caráter militar.

Outros momentos da interação corroboram essa política de cerceamento realizada pelos professores militares sobre seus alunos, como no enunciado em que a repórter pergunta aos adolescentes se eles são silenciosos ou se estão proibidos de falar e quem responde não são os alunos, mas sim, um dos professores (que diz “Pode falar!”). Isso exemplifica que a tomada de turno é realizada, prioritariamente, pelos professores, que invadem o espaço de fala e a voz dos alunos, discursando em seu nome. De acordo com Fairclough (2016), uma das características das interações assimétricas de tomada de turno é tornar a fala do outro indisponível e irrelevante diante da posição superior que o falante ocupa. Essas inferências nos levam ao entendimento de Orlandi (2007) sobre os silenciamentos. Diz a autora que “Em face dessa sua dimensão política, o silêncio pode ser considerado tanto parte da retórica da dominação (a da opressão) como de sua contrapartida, a retórica do oprimido (a da resistência)” (ORLANDI, 2007, p. 29).

O direito à liberdade individual e à manifestação de ideias e pensamentos, moldada pela cidadania civil, é, então, silenciada pela voz dos policiais militares, que representam as relações de poder desiguais que oprimem os estudantes em suas posições discursivas. Um exemplo dessa prática pode ser visualizado na resposta de uma aluna à pergunta da repórter sobre a turma ser silenciosa. A estudante não identificada diz: “Porque tem horário de lanche, a gente costuma ficar calado e conversar na hora do recreio”, demonstrando que quem fala é a posição discursiva na qual ela se encontra e, portanto, permeada pelas interdições que a situação de comunicação implica naquele momento. O que se apresenta, nesse momento, é uma ilusão de escolha na relação professor-aluno. O Exemplo 39 ilustra essa visada:

[EXEMPLO 39]

Major Gerson, Sub. Comandante da escola: E a gente anima aqui com um bom som, hinos nacionais, o hino nacional. **Quando nós encontramos aqui, tinha música Hip Hop, aquelas coisas, e era uma desorganização generalizada, né?**
 Danielle Zampollo, repórter: Hip Hop **já** não pode mais?
 Major Gerson, Sub. Comandante da escola: Não existe na, no colégio militar, **não existe Hip Hop, nada, nenhum tipo de dança**, essas coisas não têm.

Pelos enunciados em disputa, percebemos que as palavras se recobrem de determinados significados, conforme os contextos linguísticos e culturais em que se encontram. O léxico “escola”, embora não mencionado explicitamente no exemplo acima, trata de diferentes significados para o termo. Nesse contexto, os valores defendidos por Caco

Barcellos apresentam novas formas de pensar os sujeitos e suas relações sociais, a partir do pressuposto de que tais relações, que se instauram no ambiente escolar, não ficam restritas a ele, fluindo para outros campos da vida social e política.

Com efeito, é na vida política que o ser humano pode desenvolver mais plenamente sua potencialidade racional, visto que as relações políticas exigem do sujeito o aperfeiçoamento lógico e argumentativo. Em outras palavras, é a vida política que estimula o desenvolvimento da razão. Se, por um lado, é certo afirmar que o ser humano é um animal racional, não se pode jamais omitir que ele depende da vida política para que possa melhor desenvolver sua racionalidade e, portanto, sua própria humanidade. (PANSARELLI, 2010, p. 61).

Os sentidos construídos pela posição discursiva do repórter apontam para a perspectiva de Pansarelli (2010), haja vista as possibilidades de compreensão do estudante como um agente político capaz de pensar criticamente sobre a sociedade onde vive, bem como acerca do desenvolvimento de ações para melhorá-la. No entanto, a ética militar propõe justamente o contrário, pois tenta instaurar um modelo apolítico, que restringe e silencia a capacidade simbólica dos indivíduos.

Os enunciados “Quando nós encontramos aqui, tinha música Hip Hop, aquelas coisas, e era uma desorganização generalizada, né?” e “não existe Hip Hop, nada, nenhum tipo de dança, essas coisas não têm” ilustram os sentidos de exclusão de qualquer outra forma de expressão simbólica, salvo aquelas ligadas ao nacionalismo, como o hino nacional. O item lexical “quando” demarca uma ruptura entre o passado e o presente, significando aquele como a escola desorganizada e este como a escola disciplinada.

O vocabulário utilizado pelo professor, reforçando sua posição autoritária, enfatiza esses sentidos, ao empregar termos como “aquelas coisas”, “desorganização generalizada”, “não existe” e “nenhum”. Tais termos saturam os sentidos de uma cidadania passiva, que forma cidadãos igualmente passivos (RIOS, 2010), visto que é o *ethos* militar que decide as formas de existência simbólica dentro da escola. A compreensão do ser humano como múltiplo e diverso em sua existência é, pois, tratada com depreciação, desconsiderando quaisquer expressões artísticas. Nos enunciados, essas expressões nem são nomeadas; e o ato de não nomear é, também, uma estratégia de apagamento da existência dessas outras possibilidades. O embate discursivo entre as posições assumidas no Profissão Repórter se manifesta nos comentários em *off* de Caco Barcellos, (re)ordenando os sentidos sobre o projeto político-pedagógico das escolas militares. Vejamos o Exemplo 40:

[EXEMPLO 40]

Caco Barcellos, repórter: Pô, música é uma coisa lúdica, que ajudaria, né, o aluno a pensar na realidade onde ele vive, ele faz referência ao Hip Hop, você faz né?

Danielle Zampollo, repórter: Aham.

*Caco Barcellos, repórter: Que conta a realidade desses **meninos da periferia**; ao impedir isso, ele tá, ali, causando, tá **descolando o aluno da realidade**, obrigando o aluno a seguir uma regra que faz algum sentido, se é que faz sentido dentro dos quartéis [...].*

De outro modo, uma escola da periferia de Porto Alegre traz novos significados para a questão da educação e dos problemas de aprendizagem, evasão e desempenho dos alunos. A proposta dessa instituição parte do “desafio” de reinserir alunos repetentes no ambiente escolar, a partir de práticas que valorizem seus interesses e motivações. Constitui-se como uma forma de propiciar novas relações do aluno com a escola, visto que há um pressuposto, no discurso do programa, que ilustra um contexto mais amplo que interfere nos modos de pensar a aprendizagem. Vejamos o Exemplo 41:

[EXEMPLO 41]

*Caco Barcellos, Repórter (off): Alunos e professores estão **fora da escola** para recolher materiais recicláveis nas ruas do bairro; é **um dia de aula diferente para uma turma diferente**; todos aqui já **repetiram de ano** mais de uma vez.*

*Manuel Soares, Repórter: A senhora acha que escolas como essas que estão instituídas **lá em Goiás** resolvem o problema de alunos como esses?*

*Telma Rodrigues, Professora: Não, **não acredito**, porque a realidade dentro da escola vai ser uma e **a realidade que eles vivem fora da escola é totalmente diferente**. Então, no doutrinar, **tu tira toda a criatividade deles**.*

Manuel Soares, Repórter: E sem criatividade.

*Telma Rodrigues (Professora): **E sem criatividade, que tipo de pessoa tu vai ser?***

[...]

*Telma Rodrigues, Professora: Muitos desses alunos, infelizmente, o que tá acontecendo é que **a gente tá perdendo para as drogas. Para as drogas, pra praça**. Por que cabe a pergunta: aonde que nós estamos errando também?*

[...]

*Manuel Soares, Repórter: Para tentar trazer os alunos de volta, os professores trouxeram um pouco do **mundo dos alunos para dentro da escola**; isto é parte de um novo projeto, chamado Trajetórias Criativas.*

Aleixa Oliveira, Aluna: Eu dormia, ficava em casa.

Manuel Soares, Repórter: E por que que você tá na aula agora?

*Aleixa Oliveira, Aluna: Porque, agora, aqui, o trajetórias ele **não é aquele lance de provas, aquela coisa chata**, aqueles professores sempre reclamando e não dando a mínima para ti. Não, **eles conversam, eles te dão ajuda, eles te dão o maior apoio do mundo**.*

*Yasanã Silva, Aluna: Sabe aquela coisa que tu alevanta da cama: Bah, não vou ir pra aula hoje! Ai, não tou afim de ir pra aula! Não, **eu já levanto motivada**, assim: Bah, vou pro trajetórias, eu tenho aula de matemática, uuulll, adoro aula de matemática, **adoro aula de matemática**, português mais ainda; adoro!*

Os enunciados apresentados pelo programa evidenciam um paralelo entre as práticas educacionais ‘tradicionais’ e as novas técnicas introduzidas por um modelo de ensino-aprendizagem pautado no diálogo, na compreensão mútua das realidades de aluno e

professor, nas metodologias atrativas, que despertem o interesse dos estudantes e também os motivem a fazer parte da escola. Assim, na edição, esses valores contrapõem as marcas axiológicas representadas nas escolas militares, fazendo emergir outra concepção de escola, capaz de interagir com a realidade social. Por essas questões, entendemos que é possível perceber que os valores que sustentam as práticas nas escolas militares, como disciplina, organização, padronização e obrigação, aniquilam as identidades e as subjetividades dos jovens, além de suprimir suas capacidades simbólicas de criar e pensar o mundo criticamente para melhorá-lo.

3.2 REFLEXÕES PÓS-ANÁLISE: AS POSIÇÕES DE SUJEITO CIDADÃO NO PROGRAMA PROFISSÃO REPÓRTER

Após a análise textual, realizada por meio das categorias analíticas de *vocabulário*, *estrutura textual* e *intertextualidade manifesta*, passamos à reflexão acerca das possíveis posições de sujeito suscitadas pelo programa Profissão Repórter. Para tanto, relacionamos essas categorias analíticas às funções da linguagem apontadas por Fairclough (2016) – identitária, relacional e ideacional. Nosso objetivo é compreender de que modo as posições de sujeito construídas pelo programa remetem a práticas sociais cidadãs ou as silenciam.

Desde uma perspectiva dialética sobre as dinâmicas das estruturas sociais e dos eventos discursivos, entendemos: (1) a função identitária como os modos “pelos quais as identidades são estabelecidas no discurso”; (2) a função relacional como os modos pelos quais as “relações sociais entre os participantes do discurso são representadas e negociadas”; (3) a função ideacional, como os modos “pelos quais os textos significam o mundo e seus processos, entidades e relações” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 96). De modo específico, buscamos refletir sobre as estratégias discursivas utilizadas pelo Profissão Repórter e seus efeitos ideológicos sobre as formas de agir, interagir, representar e identificar-se com sentidos de cidadania.

As estratégias discursivas do Profissão Repórter analisadas a partir da categoria estrutura textual indicam que as relações sociais estabelecidas entre fontes e repórteres se apresentam contraditórias. No primeiro programa analisado, sobre analfabetos, percebemos que há uma postura mais aproximativa dos jornalistas com as fontes, indicando um afastamento do protocolo do jornalismo que preconiza o distanciamento dos fatos/personagens que narra.

Esse jornalismo de caráter imparcial e objetivo dá lugar a formas de interação simétricas, baseadas em comportamentos que remetem a práticas de aconselhamento e, também, a rotinas próprias do fazer jornalístico. Porém, o programa borra as fronteiras entre repórter e entrevistado, e o distanciamento entre ambos, que delimitaria os papéis sociais e discursivos de cada um, é deslocado, afetando a ordem discursiva. Com isso, o repórter, que deveria narrar os fatos, acaba por fazer parte da história contada por ele, tentando, na medida do possível, colocar-se no lugar do outro para sentir aquilo que lhe escapa por não viver as mesmas experiências. Mesmo se tornando mais um personagem da narrativa, o jornalista sai do outro, volta a si, retoma os seus valores e, numa abordagem dialógica, busca narrar o vivido como repórter do eu/outro.

Isso acontece no programa sobre transporte escolar, no qual os repórteres acompanham crianças no percurso de casa até a escola. Própria do formato do programa, uma de suas estratégias recorrentes é assumir uma posição de sujeito participante das situações que apresenta. Os repórteres não são apenas construtores da realidade social, mas também buscam vivenciar as posições de sujeito assumidas por suas fontes. Do ponto de vista da função ideacional da linguagem, essa pode ser considerada uma tentativa de mostrar ao telespectador as múltiplas faces que o programa pode assumir, a partir de valores de veracidade, autenticidade e transparência. Estrutura-se, ainda, uma posição mais humanizada, orquestrada por um tipo de jornalismo que quer se mostrar pela empatia, colocando-se no lugar do outro. E, para tanto, o jornalista precisa se inserir nas mesmas condições de seus personagens – ou seja, se essas pessoas dormem em redes, em casas de palha, ou no chão, em escolas ocupadas, os repórteres terão que experimentar as mesmas condições, com o intuito de produzir efeitos de realidade nos telespectadores.

Pode-se entender, então, esse modo de (inter)agir dos jornalistas como uma estratégia discursiva para possibilitar que tais efeitos transpareçam. Falar ou fazer falar o real imaginado é uma operação jornalística de seleção de fontes, de edição e de estratégia persuasiva. Por um lado, o repórter deixa sua posição de narrador para se aproximar de uma posição “antropológica”, daquele que precisa se inserir no grupo e vivenciar as histórias de vida, de modo que seja possível contá-las com mais autenticidade. Por outro, o deslocamento de posições discursivas, por vezes, produz efeitos de dramaticidade, já que a posição de sujeito repórter entra em conflito com a de sujeito que pertence a outra realidade, a da reportagem.

Nesse caso, o repórter representa uma dupla identidade, movimentando-se entre as posições, e, por conseguinte, os efeitos ideológicos mascaram as relações de poder entre fonte e entrevistado. Ao querer se colocar na posição de suas fontes, o repórter pode, em um

primeiro momento, construir relações sociais horizontalizadas, para, então, oferecer ao telespectador um relato mais fiel da reportagem. Tal recurso aciona sentidos patêmicos, que favorecem uma abordagem dramatizante da narrativa. A reportagem é, assim, configurada em um produto, moldado pelas lógicas comerciais, em um contexto de mercado que considera seus telespectadores como consumidores.

Pode-se dizer que o *ethos* que pauta o comportamento e as formas de se relacionar e de abordar as temáticas (re)apresentadas pelo Profissão Repórter é atravessado pelos universos simbólicos particulares de cada repórter e seus valores socioculturais. Cada programa é, assim, uno em sua temática, mas plural nos modos de compreendê-la. Isso se deve, em parte, pelo olhar que os repórteres investem nas fontes e nas suas histórias de vida. Notamos que, em alguns programas, os repórteres podiam criar ambivalências de sentido, pelo modo como agiam e interagiam com a narrativa. Por exemplo, no programa sobre as escolas ocupadas, identificam-se estilos autoritários, que tratam as ocupações de maneira deslegitimada, uma abordagem que se aproxima das representações que a Rede Globo faz dos movimentos sociais, quando os criminaliza e os coloca em uma posição marginalizada em seus discursos. A construção das identidades e os modos de agir/interagir dos repórteres conformam estratégias discursivas, para produzir efeitos de um jornalismo factual, objetivo e onipresente.

O jornalismo se constrói ideologicamente como aquele que tem o direito de estar em todos os lugares para reportar os fatos, não aceitando os impedimentos por parte das fontes. Do mesmo modo, suas escolhas discursivas também produzem efeitos ideológicos sobre os personagens que retrata, pois, quando o repórter reage com hostilidade diante dessa barreira para ‘relatar a realidade’, ele está reafirmando o seu lugar de poder sobre as fontes – relações de P e N-P, apontadas por Faiclough (2016).

Esses diferentes modos de produzir sentido sobre um mesmo aspecto da realidade demonstram que o repórter não é apenas fruto das concepções ideológicas do veículo em que atua. Para além disso, o repórter é um indivíduo com suas próprias convicções, valores e pressupostos e tem uma história de vida particular, fatores que interferem nos modos de produzir significados para um ‘fato’. Essa perspectiva corrobora a nossa visão sobre o repórter e o jornalismo como agente político e cultural produtor de realidades.

Outra visada interpretativa é a de que as situações de conflito trazem elementos dramatizantes para a cena. São frequentes, nos programas, os momentos de tensão, gritos, tumulto, perigo e desordem, os quais, pelo contexto linguístico e cultural, acionam determinados significados. A construção desses sentidos depende de como o

programa quer posicionar os sujeitos na reportagem: por suas carências, suas lutas, seus estereótipos, suas idiossincrasias.

O vocabulário utilizado nos programas também está articulado à estrutura textual das reportagens e às formas de realizar o controle interacional das situações de comunicação. A escolha das palavras determina os significados ideacionais que o Profissão Repórter quer construir. Como apontamos, os valores que sustentam as identidades sociais dos repórteres, estruturam, igualmente, os tipos de interação que serão estabelecidos no discurso. E essas relações comunicativas são edificadas pela seleção de itens lexicais, que, junto das situações de comunicação, produzem conhecimentos, crenças e valores que orientam as práticas sociais.

A partir de cada tematização sobre a educação, o programa traçou um percurso de significados hegemônicos como recurso estratégico para estabilização dos sentidos que pretendia construir. Com isso, identificamos que o valor semântico dos vocábulos é conduzido pelo programa a fim de regular os significados produzidos nas interações. Uma das estratégias comumente empregadas diz respeito às formulações baseadas em mecanismos de repetição e insistência em determinados sentidos. De alguma forma, essa estratégia ‘força’ os interlocutores a adotarem os sentidos que o Profissão Repórter tem em sua intencionalidade. Por conseguinte, as palavras, inseridas em determinados contextos de produção, apontam para domínios de experiência ideológica, política e cultural dos sujeitos, formatando um mapa de significados ideacionais, tanto na relação de fonte-repórter quanto na de programa-telespectadores.

Cotejando as lexicalizações utilizadas na estrutura textual dos programas, podemos dizer que os significados das palavras nas interações produzem sentidos de não cidadania, demarcando as posições de sujeito. Entendemos que o vocabulário utilizado nessas interações é capaz de orientar o discurso do Profissão Repórter para práticas de (não)cidadania. Sob essa ótica, inferimos que os conjuntos semânticos do programa reorganizam os sentidos, construindo posições de sujeito mais ou menos cidadãs. Quando os sentidos ideacionais das palavras remetem a valores de solidariedade e união, por exemplo, seus significados podem ser relacionados ao conceito de pré-cidadania (PINSKY, 2010). Diante dos contextos de desigualdade social, os sujeitos organizam formas de enfrentamento das situações de vulnerabilidade pela força do comunitário, entendido como pertencimento e coesão social com o objetivo de resolver problemas comuns. A pré-cidadania é, então, um meio de garantir a cidadania social (CORTINA, 2005), que, dentre os programas analisados, expressa-se, principalmente, nas temáticas de merenda e transporte escolar.

As cidadanias social e econômica (CORTINA, 2005) configuram-se como pilares para pensar as relações de dominação e as condições das minorias sociais, uma vez que elas acionam intertextualidades de diferentes ordens. Essas intertextualidades, manifestas na superfície do texto midiático, direcionam nosso olhar para os sentidos construídos a partir das vozes que são acionadas ou silenciadas no discurso. Todos os programas analisados versavam sobre pessoas que tinham seus direitos de cidadania negados de alguma forma, representadas pelas vozes de mulheres negras e pobres, crianças em situação de pobreza e miséria, adolescentes em contexto de tráfico e violência. As posições de sujeito construídas a partir da rede de sentidos que essas vozes ecoam indicam que o Profissão Repórter representa a cidadania pelos modos em que ela é silenciada. Em alguns momentos discursivos, o programa se preocupou em falar dos contextos mais amplos que cercavam os sujeitos, como a história dos moradores de Vão de Almas, no interior de Goiás, no programa sobre transporte escolar. Outro exemplo é dado pelo repórter Guilherme Bellarmino, ao contextualizar as condições de vida dos moradores do município de Barreirinhas, interior do Maranhão. Falar sobre as condições sociais, econômicas, políticas e culturais mais amplas é um modo de pautar a negação de direitos sociais e econômicos, observando que tais conjunturas não podem ser naturalizadas, mas, sim, entendidas como processos históricos de produção de desigualdades. Os sentidos de não cidadania foram reforçados pelos enunciados negativos, que expressavam a ausência de uma cidadania social e econômica, um processo marcado pela falta de condições materiais que possibilitasse uma vida digna para o acesso e a permanência na escola.

Por outro lado, conectado aos sentidos de negação do direito à educação, o programa inseriu vozes que representam uma posição de cidadão ativo (RIOS, 2010), unindo os sentidos de solidariedade aos de ação social e comunitária. Percebe-se que essas posições discursivas podem ser relacionadas ao entendimento de cidadania insurgente (HOLSTON, 2013), pois se afirmam no discurso como uma forma de resistência, criando sua própria cidadania, ainda que de modo precário.

De modo geral, as vozes representadas no discurso direto em *off* foram utilizadas para contextualizar, desde o olhar dos repórteres, as histórias de vida a serem contadas nos programas. Essa forma de elaboração do discurso antecipa os sentidos que o programa intenta produzir, bem como as posições de sujeito que serão construídas. Porém, isso não é feito de maneira homogênea, haja vista as diferentes nuances discursivas que o programa formata. As posições de sujeito se movimentam também sobre os sentidos políticos de cidadania, orientando-se para práticas de mobilização, luta por direitos e participação. Tais posições

encontram respaldo no entendimento da cidadania como a relação dos sujeitos com o espaço em que vivem e nos modos pelos quais as pessoas interagem entre si, participando e deliberando para a resolução dos problemas sociais. Os estudantes que realizam ocupações em espaços públicos são exemplos dessa posição de sujeito, como observamos no programa sobre escolas ocupadas, que foca nas escolas públicas de São Paulo em processo de “reestruturação”, e na edição sobre merenda escolar, que apresentou a CPI da merenda, a qual resultou na ocupação da ALESP. Diferentemente dos sujeitos que ocupam uma posição de resiliência, que representam ações solidárias, os estudantes ocupam, na maior parte dos eventos discursivos, a posição de sujeito que produz uma cidadania pela ação transformadora, uma cidadania insurgente (HOLSTON, 2013), que busca desestruturar e reconstruir as bases sociais, políticas e culturais da educação.

É por meio dos significados construídos sobre o contexto desses sujeitos que visualizamos as cidadanias comunicativas formal, reconhecida e exercida (MATA, 2006). Tais indivíduos não se localizam nas regiões interioranas de difícil acesso, pertencendo aos centros urbanos desenvolvidos. Também não são construídos como vítimas dos processos de exclusão social históricos, mas, sim, como sujeitos insurgentes em luta por direitos de cidadania.

Sendo assim, se há necessidade de se construir uma cidadania insurgente, é pelo motivo de que se pressupõe a coexistência de formas de não cidadania, estabelecidas por relações de privilégios. O Profissão Repórter reproduz a cidadania diferenciada (HOLSTON, 2013) a partir de posições de contraste entre sujeitos de necessidade (MATA, 2006) e aqueles que ocupam uma posição social e discursiva privilegiada. Essas relações de contraste se manifestam nos programas pela inserção, na estrutura textual, de posições diferenciadas que produzem sentidos de inclusão/exclusão nos níveis social, econômico, político e cultural.

Quanto à posição da mídia no discurso, no programa sobre educação, o repórter e editor Caco Barcellos analisa a reportagem ‘nos bastidores da notícia’, como um observador que é capaz de interferir na construção das posições discursivas. Sua voz é legitimada e reconhecida pela posição de poder que ocupa no programa, podendo, assim, desviar o curso de sentidos em prol da sua visão de mundo e de seus valores, provocando novos efeitos ideológicos. Utilizando sua posição de poder para produzir sentidos contra-hegemônicos, o discurso de Caco Barcellos simboliza uma estratégia de controle e policiamento de agenda, já que as vozes dos professores militares reforçam as vantagens da militarização das escolas, enquanto o repórter as questiona. Pelos modos de representar e significar as escolas militarizadas – questão que entra em conflito com os valores de direitos humanos, liberdade e

justiça defendidas por ele –, pode-se dizer que a principal figura do programa representa uma posição cidadã no discurso.

3.3 SISTEMATIZAÇÃO DOS RESULTADOS: É POSSÍVEL CONSTRUIR UMA CIDADANIA MUDIÁTICA A PARTIR DO PROGRAMA PROFISSÃO REPÓRTER?

Os programas analisados possibilitaram um amplo espectro de sentidos sobre o direito à educação, e, nesse ínterim, pudemos identificar sentidos de cidadania pelas posições dos sujeitos no discurso. A partir do posicionamento social e discursivo, acreditamos ser possível compreender os percursos de sentido do Profissão Repórter na construção do cidadão e, conseqüentemente, da cidadania.

Encampadas pelas estratégias discursivas do programa, os múltiplos sentidos sobre “analfabetismo”; “transporte escolar”; “merenda escolar”; “escolas ocupadas” e “educação” construíram diferentes faces discursivas para pensarmos em um tipo de cidadania produzido pela mídia. A articulação das práticas discursivas estruturadas pelo programa deu origem a matrizes de sentido, representadas na Figura 2.

Figura 2 – Matrizes de sentidos de cidadania no Profissão Repórter



Fonte: Elaborado pela autora

Analisando as regularidades e discontinuidades das ordens discursivas do programa, chegamos aos sentidos de carência, privilégio, democracia, fiscalização, deslegitimação, autoritarismo, dramatização, protagonismo, transformação e resistência. Estes funcionam como uma espécie de ‘guarda-chuva’ no discurso, pois abrigam tantos outros sentidos de cidadania, tonalizando a diversidade discursiva do Profissão Repórter.

Cada núcleo de sentido remete, assim, a diferentes posições discursivas que se associam a ele. Os sentidos de carência representam as posições em que os sujeitos são construídos a partir de contextos de vulnerabilidade, desigualdade, pobreza e miséria e pelas relações de vergonha e desajuste social, cujos sentidos também constituem suas identidades. Essas posições de sujeito se relacionam com a posição discursiva do Estado, entendido como uma entidade incapaz de promover políticas públicas de enfrentamento dessa realidade e que mantém relações de imoralidade com seus cidadãos, pelas atividades de corrupção que realiza. Os sentidos de carência se direcionam, então, a práticas de silenciamento da cidadania social, já que o Estado é significado como o ente responsável pela situação dos sujeitos.

É pelas relações aquém e além dessa posição que o Profissão Repórter organiza a sua postura como sujeito fiscalizador. Apropriando-se do cenário de vulnerabilidades que conformam a estrutura social, econômica e política, os repórteres transformam os eventos sociais em uma estratégia de mudança discursiva. Com a constatação da crise do Estado, são os jornalistas, representando a instância midiática, que assumem a posição de instituição que age em prol dos cidadãos. O comportamento de fiscalizador corresponde a uma posição hegemônica no discurso, a qual é adquirida pela força da legitimação construída historicamente pelos veículos massivos de comunicação, como a Rede Globo. O programa utiliza-se desse poder para incorporar práticas de interesse dos cidadãos, já que a mídia pode lançar mão de recursos investigativos para extrair respostas do poder público, bem como para fazê-lo agir para o cumprimento dos direitos do cidadão.

A posição de sujeito fiscalizador também se movimenta em direção à de sujeito autoritário. As relações de poder hegemônicas que os repórteres sustentam os levam a realizar práticas autoritárias, no sentido de se posicionarem como agentes onipresentes no discurso. As formas de ação e interação, assim como as relações sociais que se estabelecem a partir delas, são instrumentos de poder para trabalhar ideologicamente os sentidos pretendidos pelo programa.

Essa posição hegemônica no discurso do programa suscita, ainda, sentidos de dramatização nas interações entre fontes e repórteres. As identidades sociais, especialmente a das crianças, são fontes de produção de sentidos patêmicos, que enfatizam sua posição de

carência e o descaso do Estado, qualificado como corrupto. Em outros eventos, os repórteres engendram sentidos dramáticos, ao realizarem perguntas retóricas e pelas situações de certa forma constrangedoras em que colocam suas fontes. Essa prática atualiza a posição autoritária do jornalismo, contraindo as possibilidades de sentido que poderiam emergir e se distanciando de práticas mais cidadãs.

Os sentidos de dramatização, como modos de representar os cidadãos, apontam para posições deslegitimadoras, sobre as quais se constroem as identidades dos sujeitos no discurso. Essas posturas são construídas, especialmente, quando as narrativas envolvem os direitos civis e políticos dos sujeitos, como em manifestações e protestos. A luta pelo direito à educação, no entanto, não se estabelece sozinha: ela necessita de suporte, pelo exercício dos direitos civis, como forma de expressão de ideias e dos direitos políticos como meio de participação e deliberação em prol da causa a ser defendida. As marcas textuais presentes no controle interacional, nas intertextualidades e na escolha do vocabulário das reportagens que tematizavam edições sobre manifestações sociais construíram uma rede de sentidos que justificava essa posição discursiva. Especialmente pelos sentidos ideacionais, como o valor da ordem social e do direito de ir e vir, eram fabricadas discursivamente como de interesse universal, enquanto silenciavam as causas das ocupações e suas lutas por direitos.

No curso do movimento de sentidos, os cenários de luta contra-hegemônica também produziam sujeitos em posições de protagonismo e de resistência, formatando uma cidadania insurgente (HOLSTON, 2013). Essas posições emergem dos contextos social, econômico e político mais amplo da situação de comunicação. Desse modo, ainda que em situação de carência, os sujeitos que compartilhavam desse contexto eram construídos como indivíduos em luta, que resistiram às condições que lhes foram, de certa maneira, impostas. Suas formas de protagonismo se manifestavam pelas lexicalizações e intertextualidades que remetiam a ações solidárias, apontando para uma cidadania de sentido comunitário. E suas identidades e relações sociais se firmavam pelos valores de coletividade, organização e união.

A posição de privilégio produz relações de sentido sobre as formas de desigualdade histórica do contexto brasileiro, conforme estudo desenvolvido por Carvalho (2011). Os privilégios, pelas narrativas estruturadas nas edições analisadas, são entendidos como um hemisfério de sentidos em que estão localizados traços de uma cidadania diferenciada (HOLSTON, 2013). Nessa perspectiva, o programa dispõe de uma estrutura textual sob arranjos contrastantes, produzindo efeitos de polarização. De um lado, posições de carência, sujeitos de necessidade, e, de outro, sujeitos com consciência política e dotados de cidadania comunicativa formal, reconhecida e exercida (MATA, 2006).

Em outros momentos dos eventos discursivos, os sujeitos ocupavam uma posição de resignação ou resiliência diante de suas condições de vida. Essas posições de sujeitos foram mais evidentes nas edições sobre transporte e merenda escolar. Embora os repórteres se utilizassem do controle interacional e de diferentes vozes intertextuais para ampliar o sentido sobre a precariedade do transporte ou sobre a falta de merenda, a rede discursiva apresentava traços de naturalização. Como consequência, os sujeitos eram instalados em posições de resistência, já que estavam condicionados àquela situação de injustiça social.

A depender dos contextos linguístico e cultural, essa posição de resistência era alterada, trazendo novos sentidos, como nos modos como os repórteres construíam discursivamente os estudantes nas ocupações. Mesclando sentidos de democracia, protagonismo e dramatização, o programa incorporou significados que entravam em disputa com os sentidos de deslegitimação, ao passo que os estudantes eram sujeitos que resistiam, pelo debate, pelo diálogo, pelo sentido de ocuparem e se sentirem pertencentes a um lugar (a ponto de defendê-lo como um direito de todos). Era, portanto, uma posição discursiva que se aproximava de uma cidadania capaz de conduzir ações transformadoras. A seu turno, tais atitudes revolucionárias também se tornavam objeto de especulação e curiosidade pelo olhar dos repórteres, que buscavam dar visibilidade mais aos novos ‘modos de vida’ que se produziam no interior das escolas que às causas contextuais em que se forjaram as lutas pela educação pública.

A posição de transformação, que é de ordem social, cultural e política, proporcionou, a partir de rupturas na ordem discursiva hegemônica, a construção de sujeitos protagonistas e de resistência. Como exemplo, temos os jovens internos da antiga Febem (atual Fundação CASA), que não são colocados à margem dos sentidos sobre transformação, mas, sim, a partir de valores capazes de legitimar sua capacidade de aprendizado, superação, resiliência e empoderamento. Desestabilizando a ordem discursiva, Caco Barcellos defende os direitos humanos e o direito à criatividade e ao pensamento crítico e humanizado, imprimindo sentidos de democracia como parte do percurso de sentidos de cidadania.

A posição democrática é, assim, a matriz principal que aglutina as trajetórias de sentidos de cidadania que intentamos analisar: é o ponto de intersecção das posições de protagonismo, resistência e transformação. Porém, como vimos, elas não são estanques nem polarizadas no discurso do programa Profissão Repórter: são múltiplas em si mesmas, expandindo ou contraindo os sentidos de fiscalização, deslegitimação, autoritarismo, carência, privilégio e dramatização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concentrando-se no estudo dos sentidos de cidadania produzidos no programa Profissão Repórter, este trabalho constituiu-se em um processo de investigação que buscou traçar novos percursos para pensar a cidadania na sociedade contemporânea. Partimos do pressuposto de que a cidadania é situada espacial e temporalmente, construída a partir dos significados que determinadas épocas históricas iluminam ou apagam. Tendo em vista a instauração de novas interações e sociabilidades e novos tipos de relações e construções identitárias, devido à emergência do *bios* midiático (SODRÉ, 2010), construímos a hipótese deste trabalho: o *bios* midiático, como uma nova forma de estar no mundo, promovido pela eticidade da mídia, implicaria em uma atualização das formas de ser cidadão? Pela centralidade e importância que as mídias vêm assumindo na contemporaneidade, elas se configuram como espaços para a construção de práticas sociais cidadãs?

Dessa forma, identificamos, no programa Profissão Repórter, possíveis traços que o caracterizavam como um espaço discursivo de cidadania. E sob as lentes da abordagem teórico-metodológica da ADC (FAIRCLOUGH, 2016), buscamos analisar que estratégias discursivas produziam (ou silenciavam) sentidos de cidadania, desde o direito à educação, definido como recorte temático.

Retomando os objetivos formulados, propomo-nos, inicialmente, a elaborar um quadro conceitual para a compreensão da cidadania. Optamos por desenvolver uma abordagem que pudesse dar conta dos múltiplos significados do conceito, compreendendo, assim, a cidadania em suas faces histórica, discursiva e midiática. Sob o aspecto histórico, percorremos as bases da cidadania, desde sua concepção nas sociedades primitivas, com a pré-cidadania, passando pela cidadania clássica, forjada nos berços de Grécia e Roma. Das bases do conceito, chegamos ao seu desenvolvimento na Era Moderna, com a ascensão da classe burguesa e a instauração de um Estado de Direito. Nessa fase, as relações entre cidadania e sistema capitalista se estreitam, imprimindo novos significados para o termo, os quais foram sendo incorporados por diferentes contextos, inclusive o brasileiro.

Para compreender como se construiu a cidadania no Brasil, optamos por uma visada histórica, por entender que os modos de produção da cidadania dependem das condições históricas em que foram forjadas suas lutas. No Brasil, essas dinâmicas se desenvolveram no curso das relações de inclusão/exclusão sociais, condicionando os indivíduos a práticas discursivas e não discursivas que regulavam as relações de poder desiguais, sustentadas pela colonização, escravidão e seu sistema de privilégios. Por esse cenário de desigualdade, as

cidadanias no Brasil podem ser entendidas a partir de diferentes enfoques, dependendo de qual direito está sendo reivindicado, ou seja, temos a cidadania civil, a política, a social, a econômica, a diferenciada, a insurgente.

As causas que dão corpo a essas lutas necessitam, no entanto, de espaços materiais que proporcionem voz e visibilidade à construção da cidadania. É nesse ponto que visualizamos a importância das mídias como espaços que têm a função social e democrática para discursivizar sobre as lutas de cidadania. Para tanto, defendemos a existência de um jornalismo opaco, heterogêneo e poroso às contradições sociais, capaz de atuar como agente político e cultural em prol das minorias sociais. Dessas compreensões, chegamos ao quadro teórico-conceitual que sintetiza e organiza os principais significados para o termo cidadania, atingindo nosso primeiro objetivo da pesquisa.

Desse ponto de vista, que considera a mídia como um espaço fundamental para produzir sentido sobre as lutas por cidadania, é que chegamos ao nosso segundo objetivo, com a proposta de aproximar teoricamente o conceito de cidadania da perspectiva discursivo-midiática. Reconhecemos que a identificação do objeto empírico, o programa Profissão Repórter, como um problema de cidadania não é algo dado ou natural. Por isso, intentamos reconstruí-lo, desde suas características de conteúdo, formato e temáticas, como objeto empírico capaz de suscitar questões de ordem teórica e metodológica. Dessa flexão entre objeto teórico e objeto empírico, assinalamos uma possível compreensão que denominamos discursivo-midiática da cidadania, haja vista o entendimento da mídia como espaço discursivo onde circulam sentidos em disputa.

Após elaborar o quadro teórico-conceitual e balizar o entendimento sobre o objeto empírico, passamos à fase de análise do material audiovisual e, portanto, ao último objetivo desta pesquisa: a sistematização dos principais sentidos de cidadania produzidos pelas estratégias discursivas do programa. Para isso, selecionamos categorias analíticas, que, a nosso ver, afinavam-se com o perfil do Profissão Repórter, apontando para traços particulares dos modos de significar a cidadania. As categorias de *vocabulário*, *estrutura textual* e *intertextualidade manifesta* foram, então, utilizadas na etapa de análise textual, que envolve descrições e interpretações, aliada à fase de explanação, com o cruzamento entre os conceitos e o material empírico. Desse esforço teórico-analítico, floresceram diversas estratégias discursivas utilizadas pelo Profissão Repórter e, junto delas, múltiplos sentidos para o direito à educação e, conseqüentemente, para a cidadania. Assim, pela reflexão desenvolvida após a análise, identificamos dez matrizes de sentidos, que reuniam diferentes modos de significar a cidadania (incluindo seus silenciamentos), a partir das posições de sujeito mapeadas no

discurso. São elas: a cidadania como carência, a cidadania como fiscalização, a cidadania como dramatização, a cidadania como deslegitimação, a cidadania como autoritarismo, a cidadania como protagonismo, a cidadania como resistência, a cidadania como privilégio, a cidadania como transformação e a cidadania como democracia. Interpretamos esta última como o sentido-chave que deve orientar as práticas de cidadania nos discursos da mídia.

Com isso, podemos responder ao problema de pesquisa deste trabalho – que sentidos de cidadania são produzidos pelas estratégias discursivas do programa Profissão Repórter? Pelo percurso delineado, podemos dizer, desde a experiência de análise do referido programa, que coexistem sentidos de uma *cidadania midiático-discursiva pasteurizada* e de uma *cidadania midiático-discursiva democrática*. A primeira agrupa os sentidos de cidadania que, por vezes, produzem seu silenciamento, pelos modos como a mídia utiliza determinadas estratégias discursivas para produzir efeitos patemizantes, sem contexto e sem relação entre histórica com os processos sociais mais amplos – o que seria possível, já que o programa produz grandes reportagens ou coberturas. Os efeitos de sentido sobre a educação e, por conseguinte, sobre a cidadania, produzem, assim, processos de comoditização, em que as reportagens (re)produzem e sustentam relações de poder desiguais e reforçam o sentido dominante sobre a cidadania como privilégio.

Paralelamente a isso, observamos a emergência de uma cidadania midiático-discursiva democrática, cujo teor se manifesta nos sentidos ideacionais, nas formas de agir/interagir e de representar os sujeitos no discurso. A cidadania é, pois, um modo de construir os sujeitos como fonte de ação e transformação, como seres em luta contra as injustiças sociais e capazes de produzir formas insurgentes de enfrentamento da realidade.

Ademais, podemos dizer que o significado potencial de cidadania, construído pelo aporte teórico deste trabalho, manifestou-se, nas análises do Profissão Repórter, como uma cidadania “sistêmica”, em que os sentidos produzidos em uma determinada época histórica não eram abandonados, mas, sim, tinham seus traços (re)apropriados e atualizados diante de novos contextos. Em vista disso, inferimos que a compreensão de cidadania no contexto contemporâneo, sob as implicações de um *bios* midiático, amalgama os significados históricos do conceito, que se reconfigura a partir das lógicas e intencionalidades próprias dos processos discursivos das mídias.

Vale mencionar, ainda, que a pesquisa apresenta fragilidades de cunho teórico e analítico. No nível teórico, reconhecemos a dificuldade em construir um percurso que desse conta da complexidade do conceito de cidadania, haja vista as particularidades acionadas por seus contextos específicos de desenvolvimento e, também, pelas abordagens divergentes

apresentadas pelo olhar de cada campo do conhecimento. No nível analítico, o aprofundamento sobre as relações entre educação e cidadania, aliadas ao conceito de interdiscurso, poderiam ter resultado em compreensões mais consistentes sobre que tipo de cidadania é construída no Profissão Repórter.

Por fim, visualizamos novos estudos que podem ser realizados a partir desta investigação, tanto para aprimorar questões que não puderam ser contempladas quanto para lançar novas abordagens com tema que envolva cidadania, produção de sentidos e mídias. Apresentam-se, como possibilidades: (1) o estudo da cidadania em multiplataformas, considerando o cenário de midiatização e de convergência midiática; (2) o direcionamento da cidadania para pensar a representatividade, dando ênfase ao conceito de minorias; (3) a compreensão da cidadania a partir do conceito de *ethos* discursivo.

Assim, concluímos esta pesquisa reforçando o entendimento de que o direito à educação, como um modo de exercício da cidadania, é uma forma de empoderar os sujeitos, um modo de enfrentamento das desigualdades, das práticas corruptas, dos preconceitos, das discriminações de diferentes ordens. A força da cidadania se constrói pela voz das minorias, que desestabiliza as elites e seus privilégios, utilizando-se da educação para produzir conhecimento, história, memória e pensamento crítico e descolonizado. Desse modo, torna-se possível reconhecer o quanto as minorias importam, para perceber as relações de poder desiguais e nos sensibilizar a agir perante as desigualdades e injustiças sociais.

Precisamos, portanto, pensar a educação como cidadania e esta como educação crítica e transformadora, que conecta passado, presente e futuro a partir das relações de sentidos que constroem os períodos históricos. Nesse processo, esta pesquisa se configura como um instrumento que nos dá voz para refletir e contestar, sobretudo em tempos sombrios de golpe, intervenção militar e genocídio de minorias, as estruturas de sentido que estão aquém e além do discurso.

REFERÊNCIAS

- BARBALHO, Alexandre. Cidadania, minorias e mídia: ou algumas questões postas ao liberalismo. In: PAIVA, Raquel; BARBALHO, Alexandre (Org.). **Comunicação e cultura das minorias**. São Paulo: Paulus, 2005. p. 27-39.
- BARCELLOS, Caco. Profissão Repórter **10 anos**: grandes aventuras e grandes coberturas. 1. ed. São Paulo: Planeta, 2016.
- BONA, Nivea Canalli. **Práticas comunicacionais digitais de comunicadores inseridos em movimentos sociais de Curitiba e Sevilha na perspectiva da cidadania comunicativa**. 2014. 388 p. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação)–Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.
- BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Comunicação Social. **Pesquisa brasileira de mídia 2016**: hábitos de consumo de mídia pela população brasileira. Brasília: SECOM, 2016. Disponível em: <<http://www.secom.gov.br/atuacao/pesquisa/lista-de-pesquisas-quantitativas-e-qualitativas-de-contratos-atuais/pesquisa-brasileira-de-midia-pbm-2016.pdf/view>>. Acesso em: 16 out. 2017.
- BRIGNOL, Liliane. **Migrações transnacionais e usos sociais da internet**: identidades e cidadania na diáspora latino-americana. 2010. 404 f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação)–Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010.
- CABRAL, Eula Dantas Taveira. Mídia no Brasil: concentração das comunicações e telecomunicações. **Revista EPTIC**, v. 17, n. 3, p. 16-28, set./dez. 2015.
- CAMACHO AZURDUY, Carlos Aberto. Propuesta de un modelo de comunicación masiva para la construcción de ciudadanía en América Latina. In: PERUZZO, Cicilia Maria Krohling; TUFTE, Thomas; CASANOVA, Jair Vega. (Ed.). **Trazos de una otra comunicación en América Latina**: prácticas comunitarias, teorías y demandas sociales. Barranquilla: Editorial Universidad del Norte, 2011. p. 142-163.
- CARPENTIER, Nico; LIE, Rico; SERVAES, Jan. **Community media**: muting the democratic media discourse? Brighton: Koccc Centre for Critical Studies in Communication and culture, 2001.
- CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- CHAMPAGNE, Patrick. A visão mediática. In: BOURDIEU, Pierre (Org.). **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 63-79.
- CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das mídias**. São Paulo: Contexto, 2013.
- CONRAD, Kalliandra Quevedo. **Rádios comunitárias e mobilização social**: um estudo sobre as estratégias comunicacionais da RÁDIOCOM FM, de Pelotas – RS. 2013. 178 p. Dissertação (Mestrado em Comunicação Midiática)–Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2013.

CORTINA, Adela. **Cidadãos do mundo**: para uma teoria da cidadania. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. **O que é cidadania**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

DAGNINO, Evelina. ¿Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando?. In: MATO, Daniel (Coord.). **Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización**. Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela, 2004. p. 95-110.

DIJK, Teun A. Van. **Discurso e poder**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

DOURADO, Wesley. Corpos transcendentais: sobre a cidadania. In: SILVA, Elena Alves; PIZA, Suze de Oliveira (Org.). **Cidadania, que coisa é essa?** A formação cidadã na Universidade. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2010. p. 89-98.

DUARTE, Elizabeth Bastos. Das lógicas às configurações discursivas. In: DUARTE, Elizabeth Bastos. **Televisão**: ensaios metodológicos. Porto Alegre: Sulina, 2004. p. 39-52.

FAIRCLOUGH, Norman. A dialética do discurso. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, p. 225-234, maio/ago. 2010.

FAIRCLOUGH, Norman. Análise crítica do discurso como método em pesquisa social científica. **Linha d'Água**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 307-329, 2012.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

FUNARI, Pedro Paulo. A cidadania entre os romanos. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. (Org.). **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 49-80.

GENTILLI, Victor. **Democracia de massas**: jornalismo e cidadania. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

GOMES, Mayra Rodrigues. Sob a ótica das ciências da linguagem. In: SOARES, Rosana de Lima; GOMES, Mayra Rodrigues (Org.). **Profissão Repórter em diálogo**. São Paulo: Alameda, 2012. p. 19-28.

GRANJEIRO, Cláudia Rejane Pinheiro. Foucault, Pêcheux e a formação discursiva. In: BARONAS, R. L. (Org.). **Análise do discurso**: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011. p. 33-46.

GROSS, Daniele; PASCHOALICK, Paula. Profissão Repórter, um panorama. In: SOARES, Rosana de Lima; GOMES, Mayra Rodrigues (Org.). **Profissão Repórter em diálogo**. São Paulo: Alameda, 2012. p. 31-49.

GUARINELLO, Norberto Luiz. Cidades-estado na Antiguidade Clássica. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. (Org.). **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 29-48.

GUINDANI, Joel Felipe. **A construção da cidadania na prática da rádio Terra Livre FM**. 2014. 337 p. Tese (Doutorado em Comunicação e Informação)–Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

HALL, Stuart. **El trabajo de la representación**. [S.l.], Traduzido do original por Elías Sevilla Casas, 1997. Disponível em: <http://200.41.82.27/9/1/Hall%20Stuart_El%20trabajo%20de%20la%20representacion.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2017.

HOLSTON, James. **Cidadania insurgente**: disjunções da democracia e da modernidade no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

LIMA, Venício Arthur de. **Regulação das comunicações**: história, poder e direitos. Paulus, 2011.

MACHADO, Marcia Benetti. Jornalismo e perspectivas de enunciação: uma abordagem metodológica. **InTexto**, Porto Alegre, v. 1, n. 14, p. 1-11, jan./jun. 2006.

MACHADO, Marcia Benetti; JACKS, Nilda Aparecida. O discurso jornalístico. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO, 10., 2001, Brasília. **Anais...** Brasília: Compós, 2001. v. 1. p. 280-290.

MACHADO, Sátira Pereira. **Comunicação, educação e negritude**: interações de professores (as) com as mídias e a cidadania de afro-brasileiros (as) em contextos escolares de Porto Alegre. 2013. 295 p. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação)–Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013.

MAINGUENEAU, Dominique. A Heterogeneidade. In: MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997. p. 75-126.

MAINGUENEAU, Dominique. **Gênese dos discursos**. Tradução de Sírio Possenti. Curitiba: Criar Edições, 2005.

MARSHALL, Thomas Humphrey. Cidadania e classe social. In: MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967. p. 54-114.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Globalização comunicacional e transformação cultural. In: MORAES, Dênis de (Org.). **Por uma outra comunicação**: mídia, mundialização cultural e poder. Rio de Janeiro: Record, 2010. p. 57-86.

MATA, María Cristina. Comunicación y ciudadanía: problemas teóricos-políticos de su articulación. **Fronteiras – Estudos Midiáticos**, São Leopoldo, v. 8, n. 1, p. 5-15, jan./abr., 2006.

MELO, Iran Ferreira de. Análise do discurso e análise crítica do discurso: desdobramentos e intersecções. **Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura Letra Magna**, ano 5, n. 11, 2º sem. 2009.

MOTTA, Luiz Gonzaga. Pesquisa em jornalismo no Brasil: o confronto entre os paradigmas midiacêntrico e sociocêntrico. **Revista EPTIC**, v. 7, n. 1, ene./abr. 2005.

NAVARRO-BARBOSA, Pedro. Uma definição da ordem discursiva midiática. In: MILANEZ, Nilton; GASPAR, Nádea Regina (Org.). **A (des)ordem do discurso**. Contexto: São Paulo, 2010. p. 79-94.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

ORTIZ, Renato. **Mundialização e cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

OXFAM BRASIL. **A distância que nos une**. 25 set. 2017. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/sites/default/files/arquivos/Relatorio_A_distancia_que_nos_une.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2018.

PANSARELLI, Daniel. Política e subjetividade. In: SILVA, Elena Alves; PIZA, Suze de Oliveira (Org.). **Cidadania, que coisa é essa?** A formação cidadã na Universidade. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2010. p. 59-68.

PEREIRA, Patrícia Mallmann Souto. **Informação, cidadania e inclusão digital: estudo de comunidade na favela Santa Marta, Rio de Janeiro/RJ**. 2014. 246 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Informação)–Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

PERUZZO, Cicilia Maria Krohling. Cidadania, comunicação e desenvolvimento social. In: KUNSCH, Margarida Maria Krohling; KUNSCH, Waldemar Luiz. (Org.). **Relações Públicas comunitárias: a comunicação em uma perspectiva dialógica e transformadora**. São Paulo: Summus, 2007. p. 45-58.

PERUZZO, Cicilia Maria Krohling. Conceitos de comunicação popular, alternativa e comunitária revisitados e as reelaborações no setor. **Palavra Clave**, v. 11, n. 2, p. 367-379, dez. 2008.

PINSKY, Jaime. Os profetas sociais e o deus da cidadania. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. (Org.). **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 15-28.

PIZA, Suze. Resgate do político no conceito de cidadania. In: SILVA, Elena Alves; PIZA, Suze de Oliveira (Org.). **Cidadania, que coisa é essa?** A formação cidadã na Universidade. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2010. p.69-76.

RAMALHO, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo. **Análise de Discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa**. Campinas: Pontes Editora, 2011.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane Cristina Vieira Sebba. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 5, n.1, p. 185-207, jul./dez. 2004.

- RIBEIRO, Daiane Bertasso; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. O discurso jornalístico autorreferencial como estratégia de construção da 'imagem de si'. **Estudos em Jornalismo e Mídia**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 339-354, 2011.
- RIOS, Hélio Sales. Genealogia da cidadania. In: SILVA, Elena Alves; PIZA, Suze de Oliveira (Org.). **Cidadania, que coisa é essa?** A formação cidadã na Universidade. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2010. p. 77-88.
- SANTOS JUNIOR, Oswaldo de Oliveira. Reflexões sobre a práxis cidadã e solidariedade. In: SILVA, Elena Alves; PIZA, Suze de Oliveira (Org.). **Cidadania, que coisa é essa?** A formação cidadã na Universidade. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2010. p. 45-58.
- SILVA, Ana Beatriz Nunes da. **Culturas e identidades piauienses nas produções da ABD-PI: construções audiovisuais e cidadania comunicativa/cultural**. 2014. 219 p. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação)–Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.
- SODRÉ, Muniz. Por um conceito de minoria. In: PAIVA, Raquel; BARBALHO, Alexandre (Org.). **Comunicação e cultura das minorias**. São Paulo: Paulus, 2005. p. 11-14.
- SODRÉ, Muniz. **Antropológica do espelho: uma teoria da comunicação linear e em rede**. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.
- TRAQUINA, Nelson. **Teorias do jornalismo: porque as notícias são como são**. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2005.
- VIEIRA, Liszt. **Cidadania e globalização**. 5 ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- WODAK, Ruth. Do que trata a ACD: um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 4, n. esp, p. 223-243, 2004.
- WOLTON, Dominique. Liberdade, igualdade... comunicação. In: WOLTON, Dominique. **É preciso salvar a comunicação**. São Paulo: Paulus, 2006. p. 101-142.

APÊNDICE

Apêndice 1 – Mapeamento dos programas do Profissão Repórter

2014	2015	2016
<p>30/09/2014 – Cinema Brasileiro</p> <p>07/10/2014 – Índios Isolados</p> <p>14/10/2014 - Violência Doméstica</p> <p>21/10/2014 – Rap</p> <p>28/10/2014 - Aborto</p> <p>04/11/2014 - Planos de Saúde</p> <p>11/11/2014 – A vida nas vias Marginais</p> <p>18/11/2014 – Transexualidade</p> <p>25/11/2014 – Educação</p> <p>02/12/2014 – HIV</p> <p>09/12/2014 - Homicídios</p>	<p>10/02/2015 – Crise hídrica</p> <p>17/02/2015 – Bastidores do carnaval carioca</p> <p>24/02/2015 – Assassinatos cometidos pela PM</p> <p>03/03/2015 – Fertilização in vitro</p> <p>10/03/2015 – Crise na Petrobras</p> <p>17/03/2015 – Rio Branco enfrenta pior cheia da história</p> <p>24/03/2015 – Guarda compartilhada</p> <p>31/03/2015 – Mais Médicos</p> <p>07/03/2015 – Medunidade</p> <p>14/04/2015 – Maioridade penal</p> <p>09/06/2015 – Operações estéticas no Brasil</p> <p>16/06/2015 – Jovens modelos</p> <p>23/06/2015 – Dependência química</p> <p>30/06/2015 – Domésticas</p> <p>07/07/2015 – Desmatamento</p> <p>14/07/2015 – Presos provisórios</p> <p>21/07/2015 – Analfabetos</p> <p>28/07/2015 – Cantores sertanejos</p> <p>04/08/2015 – Olimpíadas 2016</p> <p>11/08/2015 – Transporte escolar</p> <p>18/08/2015 – Chacina em Osasco e Barueri</p> <p>25/08/2015 - Refugiados</p> <p>01/09/2015 – Desaparecidos</p> <p>08/09/2015 – não foi exibido</p> <p>15/09/2015 – Idosos</p> <p>22/09/2015 – Desarmamento</p> <p>29/09/2015 – Crimes virtuais</p> <p>06/10/2015 – Mobilidade</p> <p>13/10/2015 – Vendedores</p> <p>20/10/2015 – Burning Man</p> <p>27/10/2015 – Lixões</p> <p>03/11/2015 – Agrotóxicos</p> <p>10/11/2015 – Presídio</p> <p>17/11/2015 – Escolas ocupadas</p> <p>24/11/2015 – Luz elétrica</p> <p>01/12/2015 – Refugiados II</p> <p>08/12/2015 – Crime ambiental em Bento Rodrigues</p> <p>15/12/2015 – Feminismo</p> <p>22/12/2015 – Saúde infantil</p>	<p>06/04/2016 – Crise Política</p> <p>13/04/2016 – Violência nas grandes cidades</p> <p>20/04/2016 – Aedes aegypti</p> <p>27/04/2016 – Desemprego</p> <p>04/05/2016 – Indústria erótica</p> <p>11/05/2016 – Terremoto no Equador</p> <p>18/05/2016 – Sífilis</p> <p>25/05/2016 – Merenda escolar</p> <p>01/06/2016 – Doenças psiquiátricas</p> <p>08/06/2016 – Trabalhadores: 10 anos depois</p> <p>15/06/2016 – Violência sexual e a cultura do estupro</p> <p>22/06/2016 – Gêneros</p> <p>29/06/2016 – Construções irregulares</p> <p>06/07/2016 – Atletas olímpicos</p> <p>13/07/2016 – Videogames</p> <p>20/07/2016 – Belo Monte</p> <p>27/07/2016 – Pedofilia</p> <p>03/08/2016 – Depressão pós-parto</p> <p>24/08/2016 – Violência no Brasil</p> <p>31/08/2016 – Acumuladores</p> <p>14/09/2016 – Incêndios ambientais</p> <p>21/09/2016 – Pichação</p> <p>28/09/2016 – Festas eróticas</p> <p>05/10/2016 – Colômbia</p> <p>12/10/2016 – Músicos</p> <p>19/10/2016 – Paternidade</p> <p>26/10/2016 – Desastre ambiental em Mariana: um ano depois</p> <p>02/11/2016 – Tratamento contra o câncer</p> <p>09/11/2016 – Saneamento básico</p> <p>16/11/2016 – Rodeios</p> <p>23/11/2016 – Crise no funcionalismo público</p> <p>30/11/2016 – Tragédia na Chapecoense</p> <p>07/12/2016 – Acidentes de trânsito</p> <p>14/12/2016 – Saúde</p>

Fonte: Elaborado pela autora, com base no *site* Memória Globo.