

## A IMPORTÂNCIA DOS FATORES DE CONTEXTUALIZAÇÃO PARA A LEITURA

Adriana Milharezi Abud (UNITAU)  
[adriana.abud@uol.com.br](mailto:adriana.abud@uol.com.br)

### RESUMO

Este texto apresenta uma pesquisa cujo objetivo foi verificar se os fatores de contextualização são importantes para provocar expectativas de leitura em alunos das séries iniciais de um curso de letras. Para isso foram analisados 24 textos produzidos por esses alunos a partir da leitura que realizaram dos fatores contextualizadores: título, autor, localização, data, e elementos gráficos, sem a presença do texto escrito. Constatamos que os fatores de contextualização apresentaram um papel importante para desencadear nos leitores certos *frames* (unidades de conhecimento organizadas segundo certo conceito) em relação ao conteúdo semântico do texto não apresentado. E, também, os leitores considerados proficientes (experientes) realizaram uma leitura global do título, porque encontraram neste um elemento orientador para a leitura do texto, uma vez que o analisaram de acordo com o conhecimento de mundo de que dispõem.

### Palavras-chave:

Fatores de contextualização. Unidades de conhecimento. Processamentos de leitura.

### 1. Introdução

Uma das questões polêmicas sobre o tema "Leitura em Sala de Aula": é aquela que vem da pergunta: por que os nossos alunos apresentam tantas dificuldades em leitura? São muitas as reclamações de todos os profissionais envolvidos na área, de que os alunos do ensino fundamental, do ensino médio e, mais especificamente, do ensino superior não sabem ler e interpretar adequadamente.

Com relação ao ensino superior, foco central do presente artigo, já se tornou praxe a constatação de "desvios" e da "crise" do idioma verificados nas provas de redação dos vestibulares. Seria imprescindível para a análise dessa situação levar em conta que os sujeitos desse processo ensino-aprendizagem são falantes nativos e, portanto, o ensino de leitura de língua portuguesa deve adquirir alguns aspectos peculiares.

Em relação ao ensino de língua portuguesa que ocorre em nossas escolas, Pessoa (1986-1987, p. 11-14) afirma ter constatado a existência de um "divórcio entre os textos de orientação curricular, ou seja, as propostas, subsídios, guias, etc., colocados à disposição do professor pelos órgãos públicos da educação, e a prática de sala de aula".

Para essa autora, um dos aspectos enfatizados nessa obra é a importância do trabalho com a linguagem oral, cujo tratamento tem sido bastante decisivo na contribuição da linguística no ensino de línguas. Assim, segundo Pessoa (1986-1987, p. 12),

Os textos salientam a importância do desenvolvimento desta modalidade, apontando para a necessidade da criação de situações de *interação* em sala de aula entre professor e aluno e entre os próprios alunos, uma vez que é fundamental o diálogo, a convivência, a troca de experiências entre ambos. É apenas na medida em que o aluno tem condições de constituir-se locutor e, mais ainda, de constituir os outros como interlocutores, que a linguagem pode desenvolver-se como atividade social que é.

Com base em tais considerações, podemos afirmar que o professor deve preocupar-se com o aspecto da linguagem oral e suas implicações com as atividades de leitura especificamente. Todavia, sabemos que o aluno é bastante treinado a somente escrever, e conseqüentemente sua leitura e compreensão dos textos automaticamente são relegadas a um segundo plano.

Na prática, em geral, o professor de língua portuguesa preocupa-se muito com o ato de escrever. Parece que ensinar língua é simplesmente levar o aluno a um domínio considerado “satisfatório”, em termos de leitura e de produção escrita, do que se convencionou chamar língua padrão.

Entretanto, no momento em que esse aluno sai do ensino fundamental e vai para o ensino médio, notamos que os problemas continuam os mesmos. Ao chegar ao ensino superior, observamos nesse aluno as extremas dificuldades que tem para ler, em decorrência da leitura “falha” e da dificuldade em compreender e interpretar textos. Dentro desse contexto educacional, justifica-se a pertinência desta linha de pesquisa, uma vez que o presente artigo apresenta um estudo dos fatores de contextualização como elementos que contribuem significativamente para avançar expectativas quanto à compreensão do conteúdo semântico de textos diversos.

## **2. Referencial teórico**

Prioriza-se neste artigo a linha de pesquisa da linguística textual, os aspectos de leitura numa abordagem cognitivista propriamente dita e dentro dela os linguistas Beaugrande e Dressler (1981), Kintsch (1978),

Marcuschi (1983), e os pesquisadores Leffa (1996), Lajolo (1994), Zilberman e Silva (1995), Matêncio (1994), Kato (1990) e Kleiman (1996).

Sendo o objetivo desta pesquisa evidenciar o papel dos fatores contextualizadores na leitura de texto, é extremamente pertinente o levantamento do conceito de leitura, bem como a respectiva abordagem dos fatores de contextualização.

Assim sendo, a leitura pode ser conceituada de várias maneiras, dependendo não só do enfoque dado, mas também do grau de generalidade com que se pretenda definir o termo. O conceito geral de leitura tem a finalidade de oferecer um ponto de partida para as conceituações específicas. Os conceitos específicos de leitura prendem-se a aspectos diferentes uns dos outros. Pretendemos eleger um conceito que concilie o conceito geral e os específicos com a finalidade de fundamentar o presente artigo.

Dentro do conceito geral de leitura, observa-se, segundo Leffa (1996, p. 9-10), que “ler é olhar uma coisa e ver outra”. Para o autor a leitura, portanto, é basicamente um processo de representação, não se dá por acesso direto à realidade, mas sim por intermediação de outros elementos da realidade. Embora a leitura normalmente seja processada por meio da língua, também é possível a leitura por meio de sinais não linguísticos. Assim, por exemplo, um engenheiro e um professor farão diferentes leituras sobre um mesmo objeto: se for uma “casa”, o engenheiro fará uma leitura enfocando aspectos de construção civil e de cálculos; provavelmente, o professor fará uma leitura enfocando aspectos de família, sociedade e segurança que esse objeto representa, ou seja, como leitores, não lemos somente a palavra escrita, mas também lemos o próprio mundo que nos cerca.

Com relação aos conceitos específicos, o processamento da leitura, conforme Kleiman (1996, p. 32), começa pelos olhos, que permitem a percepção do material escrito, que passa então a uma memória de trabalho que o organiza em unidades significativas. Essa memória seria ajudada nesse processo por outra intermediária que tornaria acessíveis, como num estado de alerta, aqueles conhecimentos relevantes para a compreensão do texto em questão dentre todo o conhecimento que estaria organizado em nossa memória de longo prazo (também chamada de memória semântica, ou memória profunda).

O aspecto cognitivo da leitura, segundo Kleiman (1996), é visto, inicialmente, sob a perspectiva do processamento da informação, come-

çando pela percepção do material linguístico e terminando no mecanismo de agrupamento desse material em unidades sintáticas, o processo de fatiamento. Sua proposta, nesse sentido, consiste no modelamento das estratégias metacognitivas (consciência do processo de aprendizagem) mediante a formulação de objetivos prévios à leitura e à elaboração de predições sobre o texto.

A concepção de leitura vista em Kleiman (1996), como “interação do leitor com dados do texto, dados de sua memória e de sua capacidade cooperativo-comunicativa com um autor que ele geralmente não conhece”, é corroborada por Kato (1990, p. 100).

Para Lajolo (1994), ler não é decifrar, tampouco decodificar, com num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. Porém, é exatamente, a partir do texto, ser capaz de atribuir significados, conseguir relacioná-los a todos os outros textos já lidos e reconhecer no texto o tipo de leitura que seu autor pretendia, ou ainda, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.

Dessa forma, acreditamos que ler é um processo de interlocução entre leitor/autor, mediado pelo texto. Trata-se de um encontro com o autor ausente, que se dá pela sua palavra escrita, ou seja, ler é atribuir significados ao texto.

Em sequência à mesma linha de análise, Zilberman e Silva (1995, p. 112-113) corroboram o conceito de leitura proposto por Lajolo (1994), no que se refere à ênfase dada ao leitor quando afirmam: “compreendemos a leitura enquanto um processo historicamente determinado, que conjuga e expressa os anseios da sociedade”. Neste caso, a leitura coloca-se como um meio de aproximação entre o indivíduo e a produção cultural, é capaz de instigar a formação de uma consciência crítica por parte do leitor.

No entender de Matêncio (1994, p. 42-44), a leitura é uma atividade individual quanto ao ato físico, e ao longo do processo, o leitor não fica passivo frente ao texto. Por conseguinte, a visão de leitura como “busca de significado” é substituída pela concepção de leitura como “construção de significado”. A autora também defende o ponto de vista de que, por meio da leitura, estabelece-se um evento interativo entre autor e leitor, mediado pelo texto.

Tomando como ponto de partida os diferentes conceitos de leitura, parece lícito afirmar que um leitor proficiente (experiente) seria aque-

le que conseguisse efetivar a interação entre conhecimento prévio, conhecimento linguístico e o conteúdo do texto, de maneira adequada. Além disso, deveria ser capaz de perceber uma série de informações dos textos escritos em português corrente apenas com uma “passada de olhos” sobre o texto. Acreditamos que essa leitura de exploração do texto é uma estratégia muito usada pelo leitor proficiente (experiente) e deve ser praticada por todos que queiram melhorar a sua capacidade de compreensão de texto.

Concluímos, a partir das informações encontradas no referencial teórico, que o leitor ideal é aquele que precisa possuir além da competência sintática, semântica e textual, uma competência específica da realidade histórico-social refletida pelo texto.

No presente artigo, consideramos que a leitura bem sucedida começa com uma exploração do texto (leitura global) que deve resultar numa série de previsões sobre o conteúdo do que será lido. As hipóteses e inferências do leitor nesse procedimento decorrem da interação da informação visual (fonte, título, autor, data, sinais gráficos, ilustrações, divisões do texto, legendas, notas e referências), da leitura rápida de algumas partes e do conhecimento linguístico e de mundo, do leitor.

Ler, portanto, é interagir com o texto. A leitura implica uma correspondência entre conhecimento prévio e os dados fornecidos pelo texto. Leitor e texto são componentes essenciais desse processo. À vista disso, para compreendermos o ato de leitura, temos de considerar o papel do leitor, o papel do texto e também o processo entre leitor e o texto, tudo isso em conjunto e não separadamente. Isso se dá porque a leitura não é um processo linear (no qual somente ocorre a decifração das letras, palavras por palavras), mas sim é cíclica (ativação do conhecimento prévio e da leitura de mundo).

Uma vez que estamos tratando a leitura numa abordagem cognitiva, os modelos cognitivos globais exercem um papel importante para as abordagens apresentadas no presente trabalho.

Os modelos cognitivos globais são blocos completos de conhecimentos relativos a conceitos intensamente utilizados na interação humana. Trata-se de estruturas cognitivas que organizam nosso conhecimento convencional de mundo em conjuntos bem integrados.

Segundo Fulgêncio e Liberato (1996, p. 27-31), a obtenção de informação mediante a linguagem “não se faz pela compreensão de cada

elemento individual, ou seja, a decodificação de um texto não se dá exclusivamente pela soma de seus elementos”.

Assim, o significado não é computado somente por intermédio dos elementos explícitos no texto, e geralmente a informação literal de um título não exprime totalmente aquilo que o autor tem para comunicar. Observa-se, portanto, que a habilidade na construção de sentidos exige, obviamente, conhecimentos apropriados do mundo. Diversas teorias argumentam que grande parte do conhecimento de mundo é armazenado na forma de *frames*, *esquemas*, *planos* e *scripts*.

Na sua abrangência, os *frames* compreendem, para Marcuschi (1983, p. 48), “o conhecimento diário sobre um conceito central, proporcionando os elementos que em princípio fazem parte de um todo sem dizer em que ordem ou sequência lógica ou temporal, mas estabilizando-se em tipos”.

Os *frames* são conjuntos de conhecimentos armazenados na memória debaixo de um “certo rótulo, sem que haja qualquer ordenação entre eles; exemplos: Carnaval (confete, serpentina, desfile, escola de samba, fantasia, baile, mulatas etc.); Natal, viagem de turismo”. (KOCH; TRAVAGLIA, 1996, p. 60)

Para a consecução do presente trabalho, optamos por abordar somente os aspectos relativos ao módulo cognitivo global *FRAMES*, pois a compreensão dos fatores de contextualização, representados inicialmente por intermédio da leitura do título “Cesta básica de ilusões” (SILVA, 1999), (ANEXO), deve ser demonstrada em linhas mais gerais, uma vez que essa compreensão envolve conceitos gerais, categorias, regras e estratégias. Esse conhecimento geral não é amorfo, pois está organizado em sistemas conceituais. Portanto, uma das formas de explicar essa organização seria em termos de *frames*, já que esses não são unidades arbitrárias do conhecimento, ou seja, *frames* são unidades de conhecimento organizadas a partir de certo conceito.

Além disso, os *frames* dizem respeito a um conhecimento diário sobre um conceito central, proporcionando assim os elementos que inicialmente fazem parte de um todo sem a necessidade de uma ordenação lógica ou mesmo temporal. (MARCUSCHI, 1983, p. 48) Assim, o título em questão “Cesta básica de ilusões” apresenta conceitos em relação ao campo semântico de suas palavras ativando *frames*, cujos elementos não seguem uma ordem lógica ou temporal para se estabilizarem em tipos.

### 3. Procedimentos metodológicos

A pesquisa foi realizada com 72 alunos da primeira série e com 31 alunos da segunda série de um curso de letras de uma universidade do interior paulista. A coleta de dados foi realizada em dois momentos diferentes, ou seja, um momento para cada série. Os dois momentos foram assim divididos: para a primeira série foi observado apenas o título “Cesta básica de ilusões” sem qualquer outra informação. Os alunos responderam em folha à parte à seguinte questão: *Um texto com esse título trataria de que assunto?*

Os alunos da segunda série foram divididos aleatoriamente em duas turmas: (A e B) e responderam à mesma questão: *Um texto com esse título trataria de que assunto?*, porém, acrescida de outros elementos de contextualização. Assim, a turma A, além do título, teve contato com o nome do autor e a localização do texto-fonte, e a turma B teve contato com todos os referidos fatores de contextualização: título, autor, localização, data e elementos gráficos.

Por intermédio da pergunta de pesquisa e do acréscimo de novos fatores de contextualização para cada coleta de dados, mostramos a ativação de diferentes *frames* de conhecimento dos leitores-informantes, após a leitura dos fatores de contextualização em questão.

As respostas dos alunos de ambas as séries foram analisadas de acordo com o conteúdo semântico das expressões que compõem os fatores de contextualização, formando conceitos que, por sua vez, possibilitaram a ativação de *frames* na mente dos leitores-informantes. Assim, para a análise do *corpus*, confrontamos as respostas dos alunos ao conteúdo semântico do texto-fonte.

Nessa análise inicial observamos o fator de contextualização: o título, em relação aos dois conceitos apresentados por ele (conceitos relacionados às expressões: “cesta básica” e “de ilusões”), e verificamos os *frames* ativados por esses dois conceitos, além de apresentarmos uma classificação para esse tipo de título. Ressaltamos o fato de que os leitores não tiveram contato com o texto propriamente dito, e somente levantaram suas hipóteses a partir da leitura que fizeram do título: “Cesta básica de ilusões”.

Para a análise do *corpus* confrontamos a resposta do aluno ao conteúdo semântico do texto original.

No segundo momento, foram analisadas as respostas das turmas A e B referentes aos alunos da segunda série. Como vimos, a turma A observou o título, o autor e a localização, e a turma B observou todos os fatores de contextualização do texto original.

Como critério de análise, igualmente observamos nas respostas dos alunos os *frames* de conhecimento de mundo ativados na mente dos leitores em relação à exposição de cada fator de contextualização apresentado para cada etapa da pesquisa.

#### **4. Resultados da pesquisa**

No que concerne às hipóteses levantadas anteriormente foi possível constatar que os alunos da primeira série, que só tiveram o título como informação do texto, prenderam sua atenção no título por inteiro. Em seus textos, os *frames* ativados giram somente em torno das campanhas políticas e dizem respeito a um conhecimento diário sobre o conceito central *cesta básica* versus *de ilusões*, em que a ordem ou a sequência lógica temporal não importam por se tratar de um conjunto de conhecimentos armazenados na memória do leitor, debaixo de certo rótulo (KOCH; TRAVAGLIA, 1996; MARCUSCHI, 1983).

Os alunos do grupo A da segunda série revelam em seus textos que os *frames* ativados em torno das *ilusões* políticas reforçadas pela mídia televisiva ocorreram devido à localização do texto-fonte, o qual acreditamos ser um importante fator de contextualização para provocar expectativas de leitura. Ressaltamos que, para essa etapa da pesquisa, além do título, foram fornecidos o nome do autor e a localização (de onde o texto original foi extraído). Vimos que esses alunos alcançaram expectativas de leitura muito fiéis ao conteúdo informacional do texto-fonte. Percebemos também que os fatores de contextualização que lhes foram concedidos contribuíram para esse avanço. Dessa forma, em relação aos alunos da primeira série, estes outros revelam maior aproximação ao conteúdo informacional do texto original.

Ao analisarmos os resultados obtidos com os alunos da segunda série – turma B, constatamos que, apesar da exposição a todos os fatores de contextualização, alguns se prenderam mais à leitura que fizeram do título, em detrimento dos demais fatores contextualizadores. Isso significa que tais alunos fizeram uma leitura voltada muito mais às críticas ao Governo, à Economia e à política social do país. Outros, porém, enfatiza-



ram a realidade do povo brasileiro que vive de ilusões, sonhos almejados por dias melhores. Houve também alunos que deram mais atenção aos elementos gráficos apresentados, pois a foto da apresentadora Marília Gabriela já traduz por si só todo o conteúdo semântico do texto-fonte.

Em suma, concluímos que os *frames* (um dos modelos cognitivos globais) são subjetivos e avaliativos. Dessa forma, devemos assumir que as proposições que os representam prendem-se à variação pessoal de conceitos em termos de sua completude, ordenação ou hierarquia. Além do conhecimento, observamos que os *frames* representam crenças avaliativas como, por exemplo, opiniões sobre situações de vida. Esse fato significa, portanto, o diferente desenvolvimento dos alunos da primeira série e da segunda série e, por conseguinte, tal resultado também alerta sobre as implicações pedagógicas decorrentes dessa diferença. Daí acreditarmos ser necessária a constante redefinição dos objetivos em leitura por parte do professor e dos próprios alunos envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Dada a provisoriedade e a falibilidade da leitura apenas dos fatores de contextualização, é óbvio que essa leitura não detém e não produz um saber, tal como na leitura integral do texto. Porém, constatamos que, por meio do presente trabalho, a leitura dos fatores contextualizadores aciona um processo de conhecimento a partir da experiência e do exercício cotidiano da sua prática: a capacidade associativa e a produção preditiva de sentidos.

## **5. Considerações finais**

Iniciamos este trabalho evidenciando a necessidade de oferecer ao aluno um ensino de língua portuguesa que atenda às demandas concernentes não só à escrita, mas também à leitura, já que muitos estudantes chegam ao ensino superior com sérias dificuldades para apreender os sentidos de um texto.

Creemos que o caminho para tornar o aluno proficiente na leitura de textos compreende vários aspectos, sendo que um deles consiste em reconhecer o papel dos fatores contextualizadores na leitura de texto. Assim considerando, empreendemos uma pesquisa cujo objetivo foi revelar se esses fatores realmente interferem na habilidade leitora dos alunos.

Segundo nossas análises, foi possível constatar que os fatores de contextualização têm um papel importante para desencadear *frames* nos

leitores em relação ao conteúdo semântico do texto original; pois, de certa forma, todos alunos-leitores do presente trabalho conseguiram avançar algumas expectativas em relação à leitura do texto original.

Vimos que o leitor considerado proficiente (experiente) é aquele que realiza uma leitura global do título, apoiando-se no conhecimento de mundo. Esse leitor é capaz de fazer uma análise do campo semântico das expressões “cesta básica” e “de ilusões”, partindo do sentido denotativo das expressões para o sentido conotativo. Em seguida, poderá efetivar a junção das expressões, levantar e selecionar predições para sua leitura. Observamos que os referidos grupos de leitores apresentam suas estratégias de leitura metaconsciente, ou seja, conseguem monitorar e estabelecer objetivos para uma leitura mais adequada, de maneira “consciente”.

Nossas análises sinalizam ainda que, quanto mais informações sobre os fatores de contextualização forem oferecidas ao aluno-leitor, mais este avançará em suas expectativas e hipóteses sobre o texto. Trata-se de o professor provocar esses múltiplos olhares, que tornam a leitura uma atividade instigante e prazerosa. Por fim, cremos que são essas estratégias pontuais, com objetivos claros e definidos, que poderão efetivamente contribuir para a formação do aluno-leitor.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BEAUGRANDE, Robert-Alain de; DRESSLER, Wolfgang Ulrich. *Introduction to text linguistics*. New York: Longman, 1981.
- FULGÊNCIO, Lúcia; LIBERATO, Yara. *Como facilitar a leitura*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1996.
- KATO, Mary Aizawa. *O aprendizado da leitura*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- KINTSCH, Walter. Comprehension and memory of text. In: ESTES, William Kaie. (Org.). *Linguistics functions in cognitive theory*. New Jersey: Lawrence Earlbaum Asso, 1978.
- KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 4. ed. Campinas: Pontes, 1996.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; FÁVERO, Leonor Lopes. Contribuição a uma tipologia textual. *Revista Letras e Letras*. Uberlândia: Edufu, v. 3, n. 1, p. 4-7, jun. 1987.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coe-rência textual*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 1996.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.

LEFFA, Vilson José. *Aspectos da leitura*. Uma perspectiva psicolingüística. Porto Alegre: Sagra – DC Luzzatto Editores, 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A linguística do texto: o que é e como se faz. Recife: UFPE – *Série debates 1*, 1983.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. *Leitura, produção de textos e a escola*. Campinas: Autores Associados, 1994.

PESSÔA, Regina Maria. Ensino do português: formação do professor. *Revista Alfa*. São Paulo: UNESP, v. 30-31, p. 11-14, 1986-1987.

SILVA, Fernando Barros e. Cesta básica de ilusões. *Folha de São Paulo*. São Paulo: Caderno TV folha, p. 2, 07 mar. 1999.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. Pedagogia da leitura: movimento e história. In: \_\_\_\_; \_\_\_\_\_. (Orgs.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*, 3. ed. São Paulo: Ática, p. 111-115, 1995.

2 tvfolha domingo, 7 de março de 1999 FOLHA DE S. PAULO

CRÍTICA ▶

## Cesta básica de ilusões

Fernando de Barros e Silva  
Editor interino de Opinião

Com crise se cresce. Esse é o slogan adotado pelo SBT para entrar em sintonia com os ares do segundo mandato. Muito mais que o suposto apelo patriótico, o que ressaltava na frase é o elogio da esperteza e da competição individualista que ela embute. Na crise, fatura quem tiver mais condições e menos escrúpulos para passar os outros para trás.

É mais um exemplo da aclimatação brasileira da cartilha neoliberal. Em compasso, aliás, com a política oficial de Brasília, que manda cortar o dinheiro da cesta básica dos famintos em nome do esforço fiscal.

A contribuição do SBT ao país, no entanto, não se restringe ao slogan edificante. A programação da emissora tem se esforçado para colocá-lo em prática. Tome-se o caso do "SBT Repórter" da semana passada, cujo tema, em tese, seria o desemprego.

A pauta do programa, apresentado por Marília Gabriela, ela mesma, é uma espécie de achado dos novos tempos. Escolhidos a esmo sete desempregados, cada um deles foi encaminhado pela produção do programa a um "guia espiritual" a fim de tentar arrumar um emprego.

Claudinei foi a uma mãe-de-santo; Rafael visitou uma vidente; Marcos Gualberto procurou um rabino; Nilson, uma cigana; Fátima foi ver um culto evangélico; Francisco tentou a simpatia do alho; Juandir, finalmente, foi orar com o padre Marcelo, o qual, segundo Marília Gabriela, "tem uma oração

que é tiro e queda para conseguir emprego".

O programa tratou então de apresentar a peregrinação dos desesperados, numa espécie de transe sincrético, ao mesmo tempo em que ia ensinando ao espectador algumas simpatias destinadas a conseguir um posto de trabalho.

Ao final, ficamos todos sabendo que algumas das coxias do SBT arrumaram seu emprego, ao passo que outras não tiveram a mesma sorte e continuavam engrossando as estatísticas do IBGE.

Não seria o caso, evidentemente, de criticar aqui a credence popular, mas, antes, de chamar atenção para a instrumentalização es-

perta da miséria e do desespero pela emissora, que, a pretexto de fazer jornalismo, transforma um problema social em questão de fé e produz mistificação grosseira. Estamos, por assim dizer, no reino do imponderável.

Essa forma insidiosa com que o "SBT Repórter" apresenta o drama do desemprego e encaminha a sua suposta solução pela via da superstição é um sinal de que o compromisso jornalístico foi jogado às favas em nome de alguns pontos a mais de audiência, pouco importando quanto isso possa custar.

Não deixa de ser um detalhe perverso que Marília Gabriela empreste seu

prestígio como jornalista, construído muito antigamente, é verdade, para dar um verniz de credibilidade a um programa cujo efeito mais evidente é turvar horizontes e obscurecer qualquer debate sério.

Esse "SBT Repórter" permite equacionar dois problemas mais amplos relativos à TV. Primeiro, a sua contaminação pela religião e pelo misticismo, que hoje vai da programação ao controle das emissoras. Isso se verifica na Manchete e na Record, obviamente, mas também na Globo, no SBT e, marginalmente, na Bandeirantes, que disputam a tampa o passe do padre popstar.

Em segundo lugar, a diluição de fronteiras entre jornalismo e ficção, com resultados que vão do mero diversionismo mais ou menos inofensivo às raías do atroz, feita para atender as exigências de uma programação supostamente popular — eufemismo para designar a sua adaptação à regressão social em curso avançado.



Marília Gabriela, que apresenta o "SBT Repórter", às quartas-feiras, às 22h30, no SBT

E-mail: fbs@uol.com.br