

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PUC-SP

Giovanni Pampolha Guerreiro

**O POTENCIAL FORMATIVO DO LIVRO-REPORTAGEM: PLANO DE
ATAQUE E OS PADRÕES DA HISTÓRIA NARRADA PELO JORNALISMO**

Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade

São Paulo

2024

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PUC-SP

Giovanni Pampolha Guerreiro

**O POTENCIAL FORMATIVO DO LIVRO-REPORTAGEM: PLANO DE
ATAQUE E OS PADRÕES DA HISTÓRIA NARRADA PELO JORNALISMO**

Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação: História, Política, Sociedade, sob a orientação do Prof. Dr. Odair Sass.

São Paulo

2024

Banca Examinadora

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 88887.469310/2019-00.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 88887.469310/2019-00.

Este trabalho é dedicado, como sempre: aos meus pais, Gina e Guilherme; e aos meus irmãos, Guilherme e Gustavo. Cada minuto de empenho que eu deposito em tudo, na vida, é em nome de vocês.

Agradecimentos

Não sei o quanto disso aparece nas linhas a seguir, mas esta pesquisa foi um exercício de paciência e convivência entre pedaços não só distintos, mas às vezes antagônicos de mim mesmo e da minha história. Por conta disso, os maiores agradecimentos são para quem permitiu algum tipo de estabilidade.

Na PUC/SP, uma casa que descobri ser minha também: o professor Carlos Antonio Giovinzio Junior, que acreditou em mim lá no começo; o professor José Geraldo Silveira Bueno, que me ensinou mais do que imagina; a competentíssima Elisabete Adania, nossa Betinha, que foi um respiro que precisei e espero ter sido um respiro para ela também, pois tanto ouve a todos e às vezes é pouco ouvida; e o professor Odair Sass, um orientador que me fez descobrir, potencializar e até aceitar o que eu tinha para oferecer.

Na vida, que passou por muitos altos e baixos enquanto este trabalho era produzido: os amigos Edilson, Guilherme, Lucas, Pedro, Rafael e Renan, distantes na quilometragem, não no coração; os amigos Felipe, Caio, Cláudia, Tamires e Roberto, presentes na cidade que me acolheu; as amadas Maiana e Jússia, irmãs que o mundo me ofereceu de formas diferentes; e finalmente, os presentes que elas trouxeram, meus afilhados Inácio e Rafael, tal qual os sobrinhos Vicente e Beatriz, amores cuja falta diária dói na alma, mas cujo crescimento, também diário, me proporciona uma alegria desmedida.

Por fim, à Larissa, por tudo, sempre. Para ela, palavras são insuficientes.

GUERREIRO, G.P. **O potencial formativo do livro-reportagem: Plano de Ataque e os padrões da história narrada pelo jornalismo**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2023.

Resumo

Esta pesquisa foi realizada com o objetivo de investigar o potencial formativo do livro-reportagem adotando como fonte primária a obra Plano de Ataque, de Ivan Sant'Anna. Para tanto, foi realizada uma análise de conteúdo com base em características textuais do objeto, além de uma interpretação dos estímulos apresentados na obra selecionada. A pesquisa propõe um esboço crítico sobre os rastros deixados pela forma com que o jornalismo de fôlego relata eventos históricos como os atentados de 11 de setembro de 2001, sob a ótica da formação e da pseudoformação. Os resultados analisados com base em conceitos básicos da Teoria Crítica da Sociedade apontaram para um formato com potencial formativo, sob o entendimento de que o livro-reportagem está sob a lógica da Indústria Cultural. Assim, entende-se que os padrões imanentes do livro-reportagem podem ser elos entre comunicação e educação, objetividade e subjetividade.

Palavras-chave: Educação, Livro-reportagem, Jornalismo, Formação, Indústria Cultural.

Abstract

This research was carried out with the aim of investigating the formative potential of the non-fiction novel by adopting *Plano de Ataque*, by Ivan Sant'Anna, as primary source. To this end, a content analysis was carried out based on textual characteristics of the object, in addition to an interpretation based on what the selected book stimulates. The research proposes a critical outline about traces of the way in which narrative journalism reports historical events like the attacks of September 11th, 2001, using the optics of formation and pseudoformation. The results analyzed through basic concepts of the Critical Theory of Society point to a format with both formative potential, with the understanding that the non-fiction novel is under the logic of the Culture Industry. So, it's understood that the immanent patterns of the non-fiction novel can be unexplored links between communication and education, objectivity and subjectivity.

Key words: Education, Non-fiction novel, Journalism, Formation, Culture Industry.

Sumário

Introdução.....	11
1. As imposições culturais sobre o potencial formativo.....	21
1.1 Uma perspectiva didática do livro-reportagem.....	21
1.2 Formação e pseudoformação em um material didático.....	31
1.3 Padrões de comunicação e dominação da Indústria Cultural.....	41
2. Plano de Ataque entre o formato e o método.....	53
2.1 Jornalismo: forma de conhecimento e produto cultural.....	53
2.2 A técnica como evidência prática do potencial formativo.....	63
2.3 Uma análise de estímulos que emanam do conteúdo.....	73
3. Os padrões apresentados pelo livro-reportagem.....	85
3.1 A codificação do objeto em categorias e subcategorias.....	85
3.2 Avaliação e discussão dos resultados.....	95
3.3 A interpretação crítica do potencial formativo.....	125
Considerações finais.....	138
Referências bibliográficas.....	148

Lista de ilustrações

Tabela 1 – Distribuição dos conteúdos por categorias.....	99
Tabela 2 – Distribuição dos conteúdos por subcategorias.....	101
Tabela 3 – Distribuição dos conteúdos por predominância de categorias nos capítulos.....	102
Tabela 4 – Distribuição dos conteúdos por predominância de subcategorias nos capítulos.....	104
Mapa 1 – Trajetória do voo UAL175.....	111
Figura 1 – Torre Norte cai, 29 minutos após Torre Sul, no que parecia implosão controlada.....	113
Figura 2 – Os 19 sequestradores que participaram da Operação Avião.....	127
Figura 3 – O homem de sua vida, Ziad Jarrah.....	129
Figura 4 – Pessoas que tentavam se salvar, nas ruas próximas ao World Trade Center.....	133

*Nunca há um documento da cultura que não
seja, ao mesmo tempo, um documento da
barbárie.*

Walter Benjamin

Introdução

Esta pesquisa está inserida em uma condição pessoal de mudança de área, da comunicação para a educação. Os conceitos discutidos são fruto exatamente disso: um arcabouço prévio na comunicação e o diálogo com um aprofundamento que foi buscado na área da educação. A discussão depende do – e é baseada no – tensionamento desta relação considerando como referência: o potencial formativo do livro-reportagem, objeto desta pesquisa; e a fonte a ser pesquisada, a obra Plano de Ataque do jornalista Ivan Sant’Anna, publicada pela editora Objetiva em 2006, que trata sobre os ataques aéreos às Torres Gêmeas do World Trade Center, em Nova Iorque, e ao Pentágono, em Washington, D.C., realizados por 19 membros da rede al-Qaeda no dia 11 de setembro de 2001.

Quase dez anos antes, em 1992, o paquistanês Ramzi Yousef chegou aos Estados Unidos com um passaporte iraquiano falso e pedido de asilo político. No ano seguinte, em 1993, ele coordenou um ataque com carro-bomba ao subsolo do World Trade Center, em que seis pessoas morreram e mais de mil ficaram feridas. Este atentado é relatado por Sant’Anna (2006) como pontapé inicial do que viria a ser a “moldura” do que ocorreria em setembro de 2001, uma escolha do autor, claro, já que há inúmeros outros atos dentro do cenário geopolítico prévio que poderiam ser considerados como o começo da história dos ataques. Este exemplo apenas apresenta, de imediato, do ponto de

vista da capacidade de informar, situar e explicar o evento histórico para quem está estudando sobre ele, como o relato do livro-reportagem, mesmo ao apontar uma origem arbitrária, vê dela emanarem pontos específicos sobre a sociedade, os indivíduos e o entrelaçamento sociopolítico que marca eventos históricos.

Apesar de ser, desde o início, um dos motivadores para esta pesquisa, o relato jornalístico em forma de livro foi avaliado e reavaliado de diversas formas durante os semestres que amadureceram este estudo, tanto pela escolha da fonte, quanto pelo método de análise. Plano de Ataque reúne relevância histórica, interesse contemporâneo e estudo de materiais, além de humanizar os agentes da História, sem deixar de posicioná-los como frutos e também sementes de momentos definidores da sociedade. Afinal, a pesquisa busca exatamente compreender o potencial formativo de relatos que tratam de eventos marcantes com esta nuance: a busca ativa pelos padrões apresentados que apresentem características formativas, mas também o quão subjugado às lógicas da Indústria Cultural o livro-reportagem se apresenta, com traços específicos ao formato.

Com os ensinamentos da Teoria Crítica como noções-base que perpassam a perspectiva deste estudo, foi considerado, de início, efetuar comparações diretas entre os modos de tratamento e os formatos do livro-reportagem e de materiais didáticos; projetando inclusive, no futuro, modelar avaliações para medir o aprendizado de grupos sobre determinados eventos

históricos por meio da aplicação das duas fontes de conhecimento. Tais comparações podem vir a ser feitas, claro, mas o foco desta pesquisa concentra-se nos padrões do livro-reportagem e no potencial formativo imanente que apresentam, evitando estabelecer as suas relações com materiais didáticos tradicionais. Neste estágio, até pelo caráter de iniciar uma relação pouco tratada cientificamente, a do livro-reportagem como material formativo, foi delimitada a análise sobre Plano de Ataque, após considerar até mesmo usar múltiplos relatos na discussão. A dúvida era: dar mais peso à pesquisa, devido ao pouco lastro do tema; ou, justamente por isso, concentrar em um relato e assumir a discussão como um passo inicial no desenvolvimento da relação entre o livro-reportagem e estes estímulos formativos.

Considerando o entendimento de que esta pesquisa pretendia ser um importante ponto de partida, não de chegada, para o tema, ficou claro que seria necessário trabalhar com uma base preexistente para desenvolver os critérios de análise, ainda que ela tivesse um papel de parâmetro, não de comparação. Este foi o papel do formato e dos padrões apresentados pelos gêneros de livro discutidos nesta pesquisa, utilizados como referências para *destacar* o que os relatos jornalísticos podem oferecer como material formativo, por meio da criação de categorias de conteúdos e critérios de seleção de excertos, entre outros mecanismos, apresentados e justificados mais à frente, no decorrer da pesquisa.

Uma referência que fortaleceu a ideia desta pesquisa foi o projeto de

extensão realizado por pesquisadoras em escolas de Natal, em 2016, que pretendeu “estimular entre os discentes um olhar investigativo, crítico e inquiridor voltado para o espaço local, em geral negligenciado pelos livros didáticos” (SILVA; SILVA; RIBEIRO, 2017, p. 87). Na opinião das estudosas, é difícil para as crianças sentirem qualquer tipo de proximidade ou senso de importância com os protagonistas costumeiros da História – ligados a uma forma hegemônica de poder, pelo menos para a maioria dos materiais didáticos. Para elas, “esse distanciamento, assim como a dificuldade em conectar passado e presente, questões gerais e o mundo imediato com o qual os alunos interagem, contribuem enormemente para o desinteresse pela disciplina” (SILVA; SILVA; RIBEIRO, 2017, p. 86). A questão do interesse e do estímulo foram centrais no desenvolvimento desta pesquisa: a tese, afinal, é sobre o potencial formativo do livro-reportagem, não sobre sua aplicação em sala de aula ou comparação direta de seus padrões com materiais didáticos tradicionais.

Na elaboração de um método que pudesse extrair a melhor discussão possível da fonte de pesquisa, ficou claro que seria preciso utilizar elementos da análise de conteúdo em confluência com uma observação de artifícios práticos da Indústria Cultural e discutindo os resultados a partir de conceitos relevantes da Teoria Crítica, como a utilização concentrada e adaptada da ideia de estímulos de Adorno (2019). Assim, entendendo o que aqui se chama de potencial formativo como a capacidade de suscitar reflexões que possam gerar

conhecimento, a questão-problema é: qual o potencial formativo do livro-reportagem? É claro, com base na escassez de arcabouço específico sobre o tema, outros problemas surgem para ter soluções sugeridas: de que forma este potencial se apresenta, como ele pode ser inicialmente identificado (na ausência de um método anterior já estabelecido) na fonte de pesquisa selecionada, utilizando práticas que possam ser aplicadas em outras obras do gênero e, talvez principalmente, quais artifícios próprios da Indústria Cultural marcam o formato do livro-reportagem e como aparecem em seu conteúdo e perspectiva?

Assim, o objetivo geral desta pesquisa é: discutir, com base na análise da fonte, o potencial formativo do livro-reportagem. Todo o tratamento do tema tem este objetivo como guia e se desdobra nos seguintes objetivos específicos: apontar a relação entre o formato do livro-reportagem e o conceito de formação, tal como elaborado pela Teoria Crítica; atestar as características formativas (caso seja evidenciado o potencial) no livro-reportagem, procurando não apenas as interseções discursivas aparentes, mas também as possíveis; e oferecer uma discussão acerca destas características sob os artifícios de provocação de efeito identificados.

Claro que, para realizar esta discussão, é preciso entender se e como o jornalismo tanto comunica quanto *produz* conhecimento. E para Lage (2001, p. 14), se referindo ao pragmatismo, “o jornalismo descende da mais antiga e singela forma de conhecimento – só que, agora, projetada em escala industrial,

organizada em sistema utilizando fantástico aparato tecnológico”. E esta característica, ao mesmo tempo que insere os padrões da história narrada pelo jornalismo nesta pesquisa, também abre questões fundamentais na discussão crítica destes padrões sob a Indústria Cultural, em especial no âmbito da técnica. Nos primórdios da escola, por exemplo, a educação majoritariamente aplicava sobre os alunos o objetivo de “educá-los, mas não demasiadamente. O bastante para que aprendessem a respeitar a ordem social, mas não tanto que pudessem questioná-la” (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p. 112). É preciso refletir o quanto deste papel ainda predomina, em especial em material que pode apresentar potencial formativo, mas não é *produzido para formar*, com pontos positivos e negativos.

Também por isso, um ponto-chave do trabalho foi estabelecer a medição do que aqui se entende como este potencial formativo. Afinal, houve um esforço metodológico intenso para compreender como o objeto de estudo e a fonte de pesquisa poderiam “desabrochar” a relação entre os rastros de um parâmetro totalmente novo sendo elaborado (o livro-reportagem *como* material formativo); encaminhamento que pareceu ser uma oportunidade a não ser desperdiçada, inclusive com o desejo de que os procedimentos metodológicos sejam substancialmente ampliados e aprimorados no futuro. Qualquer material formativo, podendo ser um material didático tradicional ou livro-reportagem, apresentará limitações de formato a serem abordados e criticadas por pesquisas da área. Até por isso, o caminho explorado aqui também inclui

apontar tais limitações, quando se apresentarem, para trazer luz ao potencial e como ele pode emanar do livro-reportagem.

Foi baseado nestas considerações que surgiram as hipóteses da pesquisa. A principal está implícita: *há* um potencial formativo imanente no livro-reportagem, tanto teórico quanto prático, que é pouco visível por ser pouco explorado. Mesmo que tal hipótese não viesse a ser comprovada pelos dados disponíveis, a discussão do livro-reportagem sob este ponto de vista por si só seria uma contribuição importante exatamente por ser pouco presente – ou praticamente ausente. Ao largo desta hipótese passaram outras, tangenciais, sobre o potencial pedagógico do jornalismo como um todo. Além disso, a ideia de uma relação complementar entre livro-reportagem e material formativo carrega, de imediato, um tanto da hipótese em si. A influência da indústria cultural não deixa de estar presente inclusive nos materiais didáticos tradicionais, porém, ao buscar um potencial formativo, é importante compreender especificamente de que maneira ela se revela em livros-reportagem.

Sabendo que a educação carrega a função de reproduzir socialmente padrões culturais, ela precisa de legitimidade para tal e tanto oferece quanto se alimenta dela. Formando ou pseudoformando, os enunciados de qualquer material potencialmente formativo, do ponto de vista pedagógico, “são logo de imediato designados como dignos de transmitir o que transmitem, e por conseguinte autorizados a impor a recepção e a controlar a inculcação por

sanções socialmente aprovadas ou garantidas” (BOURDIEU; PASSERON, 1994, p. 42). O livro-reportagem talvez não goze disso por definição, mas ao ser analisado neste espectro, oferece a reflexão entre apresentar *mais sujeito*, como de fato faz, e a aura de neutralidade que perpassa o meio do material didático, que por mais que reforce padrões dominantes, precisa não parecer arbitrária. Dentro disso, a educação e até a escolarização sempre tiveram tanto um papel de libertação quanto um papel de dominação. Na verdade, a própria ideia de arbitrário cultural passa por uma espécie de imposição, portanto parte do potencial formativo está exatamente no que os padrões apresentam de distinto. Se não, a educação como um todo se revela por demais vulnerável, pois "os meios institucionais dos quais dispõe enquanto instituição relativamente autônoma, detentora do monopólio do exercício legítimo da violência simbólica, estão predispostos a servir também, sob a aparência da neutralidade, os grupos ou classes dos quais ele reproduz o arbitrário cultural" (BOURDIEU; PASSERON, 1994, p. 90).

Além disso, no caso de relatos sobre eventos históricos, há uma relação intrínseca que considera as perspectivas do indivíduo e da sociedade, do cenário geopolítico e das ações dos atores da história. A ideia do livro-reportagem com traço de “elo” dialético entre estas perspectivas se relaciona diretamente ao potencial formativo, cuja presença e características, segundo Adorno (1996), se pautam exatamente na interseção entre a capacidade emancipatórias e adaptativa da educação, sem absolutizar nenhuma delas. A

formação, portanto, tal qual a didática, exige *sujeito*. Para Wallon (1975, p. 223), o “professor que tem verdadeiramente consciência das responsabilidades que lhe são confiadas deve tomar partido das coisas da sua época. Deve tomar decisões, não cegamente, mas fazendo o inquérito que a sua educação e a sua instrução lhe permitem fazer”. E o mesmo, nesta pesquisa, vale para a avaliação do potencial formativo, observando o dito e o não-dito por Plano de Ataque, relacionando o contexto geopolítico, a introdução do leitor aos personagens e o posicionamento deles (assim, posicionando o próprio leitor) no momento do ocorrido histórico.

Por isso, o conteúdo do livro-reportagem foi codificado em unidades de contexto (capítulos) e unidades de registro (parágrafos) por prevalência de categorias semânticas, obedecendo a tipologia textual de Werlich (1975), em um parâmetro inicial replicável em outras obras e apoiado por subcategorias expressivas, específicas para melhor apresentar e discutir a temática presente em Plano de Ataque, sempre sob a perspectiva da Indústria Cultural e da formação. A pesquisa apresenta os resultados quantitativos desta codificação e, talvez mais importante, efetua uma crítica a partir dos atributos qualitativos de excertos selecionados, além de interpretar os resultados para destacar a presença e as características do potencial formativo que pode emanar do objeto de estudo.

Esta pesquisa vê o livro-reportagem como um “elo” entre a comunicação e a educação; além de ela própria se constituir como um elo entre dois

momentos de vida, não sem muito tensionamento: ao mesmo tempo, um recém-chegado na área da educação; admitindo, paralelamente, uma tese que ainda se caracteriza como ponto de partida e tenta utilizar a seu favor o arcabouço na área da comunicação, ao invés de rejeitá-lo. Desde o começo, a motivação esteve em utilizar o histórico na comunicação para agregar este diferencial à educação e à pesquisa, enquanto era desenvolvido um alicerce teórico na educação que permitisse um diálogo mais profundo e produzisse o “elo” que é esta pesquisa.

À frente, esta pesquisa apresenta em três capítulos a exposição sobre os pontos relevantes para sua realização, buscando não apartar as discussões, em especial entre o referencial teórico e o método. Ainda assim, predominam: no primeiro capítulo, o livro-reportagem como produto, o conceito de formação e pseudoformação sob a ótica do material e o papel da Indústria Cultural no formato; no segundo, a forma de conhecimento do jornalismo, a técnica como catalisadora de padrões midiáticos e os fundamentos do método; e no terceiro, a classificação das unidades do objeto e uma discussão ampla dos resultados, funcionando como uma concentração da análise que agrega todos os elementos anteriores e interpreta o potencial formativo da fonte. Enfim, as considerações finais encerram a exposição e resumem a avaliação do objeto de estudo.

1. As imposições culturais sobre o potencial formativo

O livro-reportagem, por definição, possui características dialéticas. Neste primeiro capítulo, a pesquisa parte de uma perspectiva didática para se concentrar nele como produto cultural e apresentar o conceito de formação e pseudoformação, chaves para a discussão sobre potencial formativo. Além disso, estabelece a ascendência da Indústria Cultural sobre os padrões de uma mídia contemporânea massificada, chegando até a determinação objetiva do conteúdo efetivamente analisado pela pesquisa.

1.1 Uma perspectiva didática do livro-reportagem

Tal como os materiais didáticos e paradidáticos, os livros-reportagem são complexos e sua recepção é desconexa, na academia e na sociedade como um todo. Enquanto alguns entendem que "a melhor reportagem, no sentido de captação de campo e fidelidade para com o real, pode combinar-se muito bem com a melhor técnica literária" (LIMA, 1998, p. 159), outros rejeitam essa proposição, de plano. Schneider (2007, p. 19) inclusive lembra que "o *New York Review of Books* chamou a nova forma de se escrever sobre a realidade de bastarda, de parajornalismo".

Da mesma forma, "livros paradidáticos cada vez mais têm sido vistos

como um apoio importante ao ensino regular" (FURLANI, 2005, p. 21). Estes, por sua vez, ainda de acordo com Furlani (2005, p. 19), veem que meramente "seus conteúdos relacionam-se a temáticas que tangenciam as disciplinas do currículo oficial. Assim, são vistos como um complemento aos livros didáticos". Entre um livro-reportagem de quase 300 páginas sobre um assunto, por exemplo – como a fonte desta pesquisa –, e um curto relato do mesmo tema, há as variadas formas de lidar com ele, muitas vezes em espaço reduzido e “encaixado” em contexto diferente, nos materiais que são totalmente voltados para o ensino. E se o jornalista relata a "história imediata, mantendo os leitores atualizados e legando aos autores da historiografia de longo prazo fontes informativas de valor inquestionável" (ALQUÉRES, 2005, p. 11), há uma perspectiva relevante que a comunicação jornalística oferece à esfera educacional.

Isso fica ainda mais evidente para produções de caráter histórico, talvez com ainda mais potencial para eventual aplicação em sala de aula, inclusive. É o que defende Pessa (2020, p. 2) quando lista características de peças de jornalismo literário que fazem delas possíveis materiais complementares em sala de aula: “o tratamento humanizado dos personagens, a riqueza de elementos reconstituidores do real e a fluência narrativa”.

Embora Ludwig (2020) aponte que “o trabalho com jornais nas escolas não é um acontecimento recente”, Teixeira (2004) atesta que

o esquema de aproximação entre o jornalismo impresso e o ensino formal vem abrangendo duas atividades: 1) a leitura em sala de aula de jornais produzidos pela grande mídia; e 2) a elaboração de pequenas produções no interior da própria comunidade escolar.

Exemplos da primeira atividade são as iniciativas que levaram jornais como o Zero Hora para as escolas (em 1980), O Globo (em 1982) e, em mais de uma parceria com a Secretaria de Estado de Educação de São Paulo, a Folha e o Estado de S. Paulo (nos anos 1990 e posteriormente em 2009). A segunda atividade encontra ecos nos métodos de Freinét (1974), que décadas antes já considerava parte das práticas pedagógicas mecânica e pouco efetiva. Dessas distintas posições, entre outras referências, parte o entendimento do que esta pesquisa denominou potencial formativo e que, em muitos sentidos, possui características que se opõem ao que muitas vezes é apresentado como didatismo.

Apesar da imagem do ambiente escolar pressupor estrutura física e fechada – a própria interação social na escola ocorre em um sistema fechado –, ao reforçar sua ideia de escola, Waller (1961, p. 7) mostra que "a existência da escola é estabelecida pela emergência de um modo característico de interação social. Uma escola existe sempre, e em qualquer lugar, em que professores e estudantes se encontrem com o propósito de dar e receber instrução". Até por isso, iniciativas que tentam ampliar o escopo de formas com que o conhecimento é passado, seja fora ou dentro das escolas, têm um valor relevante. E aliás, no Brasil, já

chegam à escola materiais de natureza diversa [...]. A recepção destes materiais é variável e a relação que os professores estabelecem com estes impressos é também diferenciada. [...]. A escolha docente parece se referenciar em diversos aspectos como, por exemplo, as apreciações a respeito de suas práticas de uso de algum livro, as condições de trabalho docente nas diferentes realidades escolares, os níveis de leitura e letramento dos estudantes e até algumas questões sociais [...]. (SILVA, 2012, p. 814)

Piletti (2004, p. 42) define didática como “uma disciplina técnica e que tem como objetivo específico a técnica de ensino (direção técnica da aprendizagem) [...], portanto, estuda a técnica de ensino em todos os seus aspectos práticos e operacionais”. Questões cognitivas, psicológicas e comportamentais também são parte desta discussão, sempre do ponto de vista de suas relações com o material e com o estímulo à aprendizagem. Ao discutir a importância do jornalismo literário para a transmissão e realização de experiências, com base na função social dos perfis de personalidades, a pesquisadora mexicana Chávez (2014, pp. 56-57, tradução livre) diz que “elementos sociais e humanos relevantes para a memória social dão mérito ao narrar de um personagem para a posteridade, com a elaboração de novos significados sociais que compõem a memória coletiva e para retomar o ensino da carga moral inerente àquela história”. Usando, entre outros, o exemplo de um perfil do boxeador colombiano Antonio Cervantes, conhecido como Kid Pambelé, ela ainda defende o poder didático e acadêmico da peça, no mínimo

“para exemplificar conceitos de análise que são importantes para a comunicação em forma de jornalismo literário” (CHÁVEZ, 2014, p. 57, tradução livre).

Quanto ao livro-reportagem, ele apareceu "justamente para que os jornalistas pudessem tratar, em profundidade, temas que não encontram espaço nos veículos de comunicação convencionais" (FURLANI, 2005, p. 23). No caso dos historiadores e dos jornalistas, "o primeiro busca uma série de fatos, enquanto o segundo espera encontrar o fato único" (FONTCUBERTA, 1999, p.15). O livro-reportagem segue extrapolando os limites do fato único, pois "permite a abordagem de assuntos desprezados pelos periódicos por razões editoriais" (FURLANI, 2005, p. 18), bem como se aproxima da busca por uma série de fatos, mesmo que, é claro, com procedimentos diferentes do historiador. Novamente, o livro-reportagem pode se posicionar como um “elo” além de complemento.

Este potencial já era admitido e até usado complementarmente, quando da iniciativa que introduziu edições da Folha e do Estado de S. Paulo nas salas de aula de escolas da rede estadual paulista, nos anos 1990. A Secretaria de Educação de São Paulo posicionava da seguinte forma este material jornalístico:

O jornal em sala de aula é um excelente material para se desenvolverem atividades de leitura e escrita, tais como se apresentam na sociedade, possibilitando o trabalho com diferentes modalidades de textos. Os alunos aprendem a

reconhecer e a utilizar diferentes formas de organização textual, bem como recursos linguísticos próprios de cada modalidade (SÃO PAULO, 1991).

É claro que, para considerar o aspecto didático de um material que não é produzido especificamente para o uso na escola, é necessário admitir que a ideia de material didático é complexa e, em si mesmo, heterogênea. O material didático, de forma mais ampla, aqui se define como qualquer artifício pedagógico que auxilie na técnica da aprendizagem. O sufixo "para", normalmente, no caso dos paradidáticos, é utilizado para caracterizar que o material possui tal utilidade, mas não foi *elaborado* para tal – portanto, possui caráter complementar. A principal tese da pesquisa é exatamente o posicionamento do livro-reportagem neste cenário, em um debate que vai da finalidade até o potencial.

O que Freinét (1974, p. 44) argumenta sobre o jornal escolar também se aplica ao livro-reportagem e deveria se aplicar a todo e qualquer material didático, a ideia de que ele “não deve estar ao serviço de uma pedagogia escolástica que lhe diminuiria o alcance. Deve estar, sim, à medida de uma educação que, pela vida, prepara para a vida”.

Enquanto o material didático – por forças de formato e conceito, não por um julgamento genérico de qualidade – trata de, por exemplo, eventos históricos como pertencentes a uma espécie de “linha do tempo”, como consequências do que já passou e causas do que ainda virá, um livro-

reportagem que relate o mesmo evento funciona, grosso modo, como um documentário impresso. “Tais obras transmitem informação, atribuem valores ou instigam ações que nos convidam a encontrar um senso de comunidade dentro de uma estrutura que pode ser friamente factual ou emocionalmente carregada” (NICHOLS, 2005, p. 45). Ao mesmo tempo que se destaca a apuração rigorosa, ela é apresentada valorizando o papel humano da História, feita por pessoas, decisões e até mesmo coincidências. Obviamente, deve-se considerar as determinações históricas e sociais nas quais o indivíduo age como mediação e mediado, tal como apontado pela Teoria Crítica. Porém, a perspectiva é importante: a sociedade colocou estes indivíduos em posição de mudar a História, mas ainda assim foram estes, não outros, como explica Sartre (1987, p. 148, grifos do autor) ao utilizar o exemplo de Napoleão Bonaparte:

Contra a idealização da filosofia e a desumanização do homem, afirmamos que a parte do acaso pode e deve ser reduzida ao mínimo. Quando nos dizem: ‘Napoleão, enquanto indivíduo, não era senão um acaso; o que era necessário era a ditadura militar como regime liquidador da Revolução’, pouco nos interessa, pois sempre o soubemos. O que pretendemos mostrar é que *este* Napoleão era necessário, é que o desenvolvimento da Revolução forjou ao mesmo tempo a necessidade da ditadura e a personalidade inteira daquele que deveria exercê-la; [...] é, numa palavra, que não se trata de um universal abstrato, de uma situação tão mal definida que vários Bonapartes eram *possíveis*, mas de uma totalização concreta em que *esta* burguesia real, feita de homens reais e vivos,

devia liquidar *esta* Revolução e onde *esta* Revolução criava seu próprio liquidar na pessoa de Bonaparte [...].

Esta noção é crucial para a perspectiva desta pesquisa: a possibilidade do livro-reportagem como “elo”, utilizando a didática e a formação como chaves para este posicionamento, vem da compreensão de que a realidade é formada por diversas determinações que levam ao significado da História em todas as suas facetas. Sartre explica essa natureza dialética da historicidade como um conceito situado entre duas realidades: o passado que é imposto e o futuro que ainda é possível. A relação entre dialética da historicidade e dialética da História é essencialmente baseada nesta interação, por meio da qual o significado da História, elaborado pelos sujeitos do passado, se revela à consciência do sujeito existente que, por sua vez, atribui sentido à própria história e de seus contemporâneos.

A questão não é favorecer o indivíduo ou a situação, mas ambos, como uma tensão na relação entre a consciência e o mundo. A ação surge desta combinação. O ser humano, por não ser uma subjetividade pura, não está isolado, pois a existência é concebida a partir da interação com o mundo. Além disso, existe uma dimensão pré-reflexiva da realidade humana que escapa ao conhecimento sistematizado e à ciência. O conhecimento é vivido, experimentado e produzido, sendo assim um processo contínuo e não uma revelação. Portanto, de acordo com esta visão, “o homem é produto do seu produto” (SARTRE, 1987, p. 152).

Também por isso, o livro-reportagem pode ser visto como um material que, por definição, transita por esta perspectiva. Aqui, é importante lançar mão de discussões e contextos históricos da área da comunicação – e, mais especificamente, do jornalismo. Se, nos primórdios do jornalismo contemporâneo, "houve uma fase em que a ruptura com o modelo literário se impunha e significou uma libertação para o texto jornalístico" (SILVA, 2002, p. 51), a inquietude oposta surgiu, para Lima (1998), pouco além da metade do século XX, nos Estados Unidos. Foi em terras americanas que, na década de 1960, nasceu e se fortaleceu um movimento chamado de *New Journalism*, do qual o livro-reportagem é legado.

O *New Journalism* está ligado ao que se transformou no conceito de jornalismo literário – embora ele vá muito além da escola estadunidense –, que busca tensionar os limites entre jornalismo e literatura contemporâneos. De acordo com Wolf (1995, p. 35), "a ideia era fornecer a descrição objetiva completa, e ainda outra coisa que os leitores encontravam nos romances e novelas: concretamente, a vida emocional e subjetiva dos personagens". O livro-reportagem, portanto, fruto direto desta árvore discursiva, chega "para estender o papel do jornalismo contemporâneo, fazendo avançar as baterias de explicações para além do terreno onde estaciona a grande reportagem na imprensa convencional" (LIMA, 1998, p. 16).

O manual de Orientações Curriculares para o Ensino Médio, publicado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2006, admite que "há propostas

diferenciadas, em que os conteúdos são organizados a partir de temas selecionados ou eixos temáticos, esperando-se maior liberdade e criatividade por parte dos professores” (2006, p. 88). De certa forma, pelo menos de maneira formalizada, há até um incentivo institucional por parte do MEC, no mínimo desde 2006, para que a educação histórica dentro de uma sala de aula possa ser

intercalada ou informada por exercícios e atividades chamados estratégicos, por meio dos quais os alunos são levados a perceber todos os meandros da construção do conhecimento histórico, instados a se envolver nas problemáticas comuns ao presente e ao passado estudado e encorajados a assumir atitudes que os levem a posicionar-se como cidadãos. (2006, pp. 88-89).

Fica, portanto, mais do que claro exatamente onde e como tal tipo de material se posiciona na escola, não apenas em termos de potencial, mas também de planejamento curricular. Similaridades entre os materiais, ao serem encontradas, podem ser aproximadas de algum conceito relevante existente, novos paradigmas, híbridos, podem ser acionados, assim como distinções podem se apresentar como oposições e até complementos: o livro-reportagem pode tanto contestar quanto vir a oferecer ao universo do material didático algo adicional; enquanto a lógica aplicada à didática pode rejeitar ou apenas modificar o próprio entendimento do livro-reportagem. A perspectiva desta pesquisa, em geral, o posiciona como esta espécie de “elo”, sem o caráter descartável do jornalismo diário, mas sem a rigidez de muitos materiais

didáticos tradicionais. Afinal, o que diferencia o livro-reportagem de uma reportagem é o fôlego, mas acima de tudo, a forma e a perenidade. Podendo o jornalismo ser formativo, um livro jornalístico se encaixa mais na estrutura de escola e currículo do que uma matéria de jornal.

1.2 Formação e pseudoformação em um material didático

Cada um dos 19 homens atuantes nos ataques de 11 de setembro de 2001 certamente alterou o curso da História porque tomou as ações ocorridas naquele dia, porém tais ações devem ser inseridas em um contexto amplo, sob o entendimento desta pesquisa. A Teoria Crítica, inclusive, considera o indivíduo como quem efetua mediação e como quem é mediado, visando a reprodução da própria sociedade. Este trabalho por muito tempo variou entre tentar “compensar” a falta de uma estrutura componente anterior na área da educação e tentar oferecer um diferencial ao usar os conhecimentos estruturantes obtidos pela comunicação. O resultado, claro, deve ser uma articulação entre as duas esferas. Com o objeto e a fonte de pesquisa sendo da área da comunicação, é importante destacar o papel da Teoria Crítica como base que modelou várias das perspectivas que permeiam o estudo. Afinal, para Horkheimer (1983, p. 155),

as situações reais nas quais a ciência é empregada e os fins perseguidos em sua aplicação, são por ela mesma consideradas exteriores. A teoria crítica da sociedade, ao contrário, tem como objeto os homens como produtores de todas as suas formas históricas de vida. As situações efetivas, nas quais a ciência se baseia, não são para ela uma coisa dada, cujo único problema estaria na mera constatação e previsão segundo as leis da probabilidade. O que é dado não depende apenas da natureza, mas também do poder do homem sobre ele. Os objetos e a espécie de percepção, a formulação de questões e o sentido da resposta dão provas da atividade humana e do grau de seu poder.

A gênese social das questões aqui discutidas está neste entendimento, que permeou inclusive a motivação para a pesquisa, uma vez que a linha do tempo da História contada por materiais didáticos tradicionais às vezes minimiza este fator e por outro lado, oferece uma noção ampla sobre cada período histórico. Além disso, a crítica apresentada na dimensão estética de Marcuse (1977) também fez parte da perspectiva que orientou esta tese. Afinal, ele questiona: “quais são as qualidades da arte que transcendem o conteúdo?” (MARCUSE, 1977, p. 27). Pergunta similar é formulada neste trabalho diretamente ao livro-reportagem, na busca de entender o seu potencial formativo. Tais qualidades não são externas a ele, são imanentes a ele e, em decorrência, transcendem o conteúdo, sem cisões. Também por isso, é preciso cuidado em qualquer comparação entre o livro-reportagem e o material didático tradicional, pois a distinção de formato já é suficiente: cada um apresenta limitações dentro de sua forma.

Aliás, no cotidiano da educação escolar, os materiais didáticos "são mediadores do processo de aquisição de conhecimento, bem como facilitadores da apreensão de conceitos, do domínio de informações e de uma linguagem específica da área de cada disciplina" (BITTENCOURT, 2004, p. 296). Há, sim, pluralidade ao redor do conceito, uma vez que ele é também produto de uma lógica de mercado e responsável por reforçar, dependendo do contexto, certos sistemas de valores. Chartier (1990, p. 17) ressalta a questão, apontando exatamente que os materiais didáticos "[...] não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade [...]".

Esta distinção de forma que evidencia perspectivas antagônicas entre os próprios materiais jornalísticos é ainda mais acentuada em uma discussão que envolve o livro-reportagem. Em especial no caso das Ciências Humanas, os materiais didáticos que compõem um currículo fazem com o conhecimento o mesmo que o livro-reportagem faz com a apuração: apresentam tanto o que é objetivamente estabelecido quanto, segundo Silva (2001), uma interpretação. Os materiais didáticos são, afinal, "centrais na produção, circulação e apropriação de conhecimentos" (LAJOLO, 1996, p. 3). No entanto, seu uso vai além do conteúdo; não é um mero livro comum, analisável por seu conteúdo e forma de maneira descontextualizada. O livro didático "raramente é relido; pouco se retorna a ele para buscar dados ou informações e, por isso, poucas vezes é conservado nas prateleiras de bibliotecas pessoais ou de instituições"

(BATISTA, 1999, p. 529). Ele é, por definição, um material para estudo e para aplicação em sala de aula. Ignorar isso é não compreendê-lo.

Se a forma como o livro didático é utilizado em sala ou a sua própria adoção não foram questionados pelos principais protagonistas das polêmicas na grande imprensa, durante os debates evidenciaram-se escancaradamente preocupações com o caráter ideológico supostamente atribuído às coleções didáticas que foram alvo de maior discussão (SILVA, 2012, p. 815).

Neste ponto, ele corrobora com perspectiva importante da literatura: que o escopo do material didático "não deve ser tomado unicamente em função do que contém sob o ponto de vista normativo, uma vez que não só sua produção vincula-se a múltiplas possibilidades de didatização do saber histórico, como também sua utilização pode ensejar práticas de leituras diversas" (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 124). É quase inevitável, assim, que se parta de uma possibilidade de expansão da própria ideia de material didático.

Por exemplo, desde a primeira análise prévia deste estudo, quando ainda em fase de projeto, já foi possível constatar que em livros de História lançados e utilizados no Brasil em 2006 – mesmo ano da publicação de Plano de Ataque –, os atentados de 11 de setembro de 2001 são relatados rapidamente e contextualizados como tensão inevitável de um mundo globalizado e do poder político e econômico dos Estados Unidos, interpretação histórica do fato que não parece demandar contestação. É uma das demonstrações de formato que o material didático oferece, afinal, nesta

abordagem. Além disso, há utilizações do próprio jornalismo para explicar um acontecimento histórico, como a publicação em livros didáticos de uma entrevista de Eric Hobsbawm, publicada na Folha de S. Paulo, uma semana após os ataques (ANÁLISE: a globalização foi usada como arma, 2001). De certa forma, ao reproduzir excerto de jornal, o material didático reverbera o jornalismo e assume que o jornalismo também reverbera a história; como fez Ivan Sant’Anna em *Plano de Ataque*, com base em artifícios utilizados pelo livro-reportagem para suscitar reflexões, com as limitações e virtudes do formato.

Em trabalho que discute a fetichização do material didático no Brasil, Silva (2012, p. 805) faz questão de destacar que “os mais diversos sujeitos envolvidos diretamente ou não com o livro didático [...] atribuem status bastante significativo que justifica a vigilância e questionamentos ao conteúdo deste instrumento didático/pedagógico. Nota-se também que [...] não discutem como o livro é utilizado em sala de aula”. Um dos pontos centrais de discussão levantados pelo pesquisador mineiro é exatamente a crítica ao material didático como uma ferramenta descontextualizada, vista pela frieza do conteúdo – que tem sua importância – à revelia da forma de aplicação, além de contar com amplo aparato publicitário das editoras, para serem selecionados pelo sistema do Ministério da Educação (MEC), produzidos em massa e adquiridos por um dos maiores compradores de livros do mundo. Uma ferramenta de extrema importância no processo educativo e na história da educação, mas que também

não é autônoma: se relaciona com e depende da sala de aula para ser eficaz ou ineficaz, suficiente ou insuficiente.

Pelas características do formato, um material didático tradicional não tem (e nem deveria ter) como foco um episódio específico, portanto não busca esgotá-lo ou dissecá-lo como pode fazer um livro-reportagem. O caráter da produção do material também é importante: de forma geral, o livro-reportagem é uma produção de uma apuração jornalística, de uma perspectiva, enquanto a maioria dos materiais didáticos são produzidos e organizados por uma pessoa ou grupo de pessoas, claro, sendo por definição frutos da coletividade do conhecimento em uma área. O que não deixa de ser uma perspectiva, afinal, para Benjamin (1969, p. 88) “as reações do indivíduo são condicionadas, desde o início, pelo caráter coletivo dessa reação”.

Por isso estas reflexões permanecem bastante atuais no mundo hipermoderno. Adorno e Horkheimer se dedicaram ao estudo da indústria cultural¹ e Benjamin desenvolveu importantes reflexões sobre a cultura e sua massificação. Com base nas reflexões de Adorno (1996) sobre a pseudocultura, fica claro que a decadência da formação cultural abrange da esfera psicológica à esfera intelectual. A dificuldade de apropriação da cultura está diretamente ligada à diminuição coletiva das capacidades necessárias para uma relação de conhecimento com a realidade. É neste ponto que as premissas e os conceitos da Teoria Crítica, centrais para esta discussão,

1 De forma simplificada, a indústria de bens culturais que produz cultura para a massa, dentro da lógica capitalista. Ideia cunhada por Adorno e Horkheimer em 1941.

podem ser inseridas, em particular, como a relação entre educação e formação. O que decorre é um sistema educacional que efetua pseudoformação em que, segundo Adorno (1996, p. 408), o indivíduo

se dedica à conservação de si mesmo sem si mesmo. Não pode permitir, então, aquilo em que, segundo toda teoria burguesa, se constituía a subjetividade: a experiência e o conceito. Assim procura subjetivamente a possibilidade da formação cultural, ao mesmo tempo, em que, objetivamente, se coloca todo contra ela. A experiência — a continuidade da consciência em que perdura o ainda não existente e em que o exercício e a associação fundamentam uma tradição no indivíduo — fica substituída por um estado informativo pontual, desconectado, intercambiável e efêmero, e que se sabe que ficará borrado no próximo instante por outras informações. Em lugar do *temps durée*, conexão de um viver em si relativamente uníssono que se desemboca no julgamento, se coloca um "É isso" sem julgamento, algo parecido à fala desses viajantes que, do trem, dão nomes a todos os lugares pelos quais passam como um raio, a fábrica de rodas ou de cimento, o novo quartel, prontos para dar respostas inconsequentes a qualquer pergunta. A pseudoformação é uma fraqueza em relação ao tempo, à memória, única mediação que realiza na consciência aquela síntese da experiência que caracterizou a formação cultural em outros tempos.

Considerando pseudoformação como disseminação de elementos contrários à formação, pode-se afirmar que a relação dela com a violência é muito mais abrangente do que parece: afinal, a própria pseudoformação surge como um exemplo de violência perpetrada pela sociedade contra o indivíduo.

Portanto, esta relação entre pseudoformação e violência requer visualização ampla de fatores repressivos que interferem na formação do indivíduo, do acesso e da exclusão à cultura, além de maneiras como os elementos culturais se entrelaçam com a estrutura da personalidade. Em uma realidade em que a dominação de homem sobre homem predomina, na qual a exploração econômica é uma das grandes violações de direitos do próximo, a violência se torna um dos mediadores centrais da formação psicológica.

Este ponto ressalta questões que lidam exatamente com alguns limites conceituais, parte da essência desta discussão, colocando frente a frente a sociedade e o indivíduo, a dominação e a identidade de classe. Afinal, “enquanto as leis sociais não podem ser ‘extrapoladas’ de resultados de pesquisas psicológicas, no polo oposto o indivíduo não é simplesmente indivíduo e substrato da psicologia, mas [...] portador das determinações sociais que o marcam” (ADORNO, 2015, p. 81).

Uma discussão mais ampla sobre a violência simbólica, neste trabalho, seria uma digressão, mas vale oferecer uma perspectiva sobre o que é aqui chamado de potencial formativo não como uma fonte de ensino e cultura; ou melhor, possivelmente até como esta fonte de ensino e cultura, mas através de padrões muito específicos e, por vezes, limitados – especialmente pelos padrões da Indústria Cultural. O potencial formativo, portanto, segue sendo, ao menos parcialmente, uma inculcação, no sentido mais estrito da palavra, de um *habitus* e um *ethos* de classe. Em termos simples, o comportamento e o

objetivo, a atitude e o sonho. O *habitus* nada mais é do que a expressão comportamental que separa as pessoas em grupos e classes, enquanto o *ethos* é a lógica de vida que permeia cada grupo, as expectativas e os parâmetros de fracasso e sucesso dentro de cada um. Daí a pseudoformação, uma vez que tal violência pode servir para fortalecer e propagar dominações existentes.

No entanto, a dominação não cessa com a ação pedagógica; ela é o núcleo do modo de inculcação. Tal reprodução pode ser mais ou menos durável e mais ou menos transferível, dependendo da característica do trabalho pedagógico, do material didático e da disseminação de elementos formativos. É importante, por isso, não associar a instrução, em especial da classe trabalhadora, obrigatoriamente à escolarização. Na verdade, uma das consequências da pseudoformação, para Adorno (1995a, p. 150), “não se trata, portanto, apenas de ausência de formação, mas de hostilidade frente à mesma”.

Desta forma, os mecanismos pedagógicos – pela perspectiva da relação entre psicologia e sociologia – à disposição dos processos de formação dos alunos se apresentam como, entre outras coisas, elementos de inculcação, sujeitos à uma lógica de dominação que afeta a escola, a educação e, é claro, o material didático. Além das características da Indústria Cultural, este é o outro aspecto importante de subjugação aos padrões que precisa ser considerado nas características formativas de um material didático; portanto, mais ainda, na

avaliação de potencial formativo do livro-reportagem e de eventos históricos contados sob o formato jornalístico.

É importante destacar, antes mesmo da exposição dos padrões práticos à frente, que nem a Indústria Cultural, muito menos os conceitos de formação e pseudoformação possuem necessariamente um predomínio absoluto de intervenção dominadora. O que tanto as molda quanto é moldado por elas é uma ideologia de cultura alicerçada sobre o consumo de produtos massificados e, portanto, que reproduzem este domínio. O próprio Benjamin (1969) assumia que a reprodução podia ter contribuição democratizante – e até a história da imprensa e do jornalismo também fazem parte disso. É preciso considerar este aspecto, sob risco de perda da dialética.

Adorno (1995a, p. 139), inclusive, deposita um peso crucial na seguinte questão: “para onde a educação deve conduzir”, se ela possui características e funções tanto adaptativas quanto emancipatórias? Certamente não é para a pseudoformação, porém neste próprio conceito há ressalvas quanto à noção de “conduzir”, pois se tal condução se voltar ao *status quo*, ela seguirá falhando no objetivo de emancipação crítica. É possível argumentar, como faz Oliveira (2015), que em uma época de conformação abundante, o papel da educação é primeiro reposicionar a prioridade da resistência para, então, com a capacidade de contestação restabelecida, equilibrar a balança de forma que o próprio sujeito encare com senso crítico sua adaptação à ordem social. Estas noções, portanto, sugerem o seguinte desenlace: que para formar, talvez não devesse

ser preciso conduzir, mas *é*. Portanto, a formação passa pela condução, tanto do material didático quanto da ação pedagógica. Em termos de conceitos importantes, por exemplo, para esta pesquisa formar não é informar. É, *pelo menos*, informar, situar e explicar.

1.3 Padrões de comunicação e dominação da Indústria Cultural

O posicionamento deste trabalho, pelo ponto de vista da concretude da história e da subjetividade do ser humano, tem como base os conceitos críticos visando um entendimento dialético recorrendo também às interpretações de Sartre (1987 e 2002) e Eco (1979) acerca de uma realidade mercadológica que engloba materiais didáticos e livros-reportagens. Muitas vezes, qualquer tipo de informação e conhecimento, mesmo com elevado poder de difusão, procura público suficiente para gerar audiência e consumo. Para que isso seja alcançado, faz-se uso do *kitsch*, aqui entendido como “comunicação que tende à provocação do efeito” (ECO, 1979. p. 76), ou seja, um tipo de artifício que faz o público se envolver ainda mais com o produto cultural, seja por meio de conteúdo ou emoção, mas sempre valorizando o formato – que rege o conteúdo. Isso vale para a disputa por espaço dos materiais didáticos, é claro, mas especialmente para os livros-reportagens. Em tempos de espetáculo e cultura-mundo, olhar para o passado ajuda a entender o presente.

Só podemos ver as imagens do passado quando nos situamos na história. A história sempre se constitui pela relação entre o presente e o passado, quer dizer, cada presente tem um passado, porque o universo da experiência humana é basicamente inesgotável. [...]. Não é o nosso passado que mudou – nosso presente mudou. Assim, as perguntas que cada presente faz para o passado são diferentes, e é por isso que elaboramos narrativas históricas novas, diferentes, e descobrimos novas fontes, novas formas de falar da história [...] (MACHADO, 2007, p. 57).

Aqui, vale discutir alguns aspectos da estrutura dos materiais didáticos tradicionais com base no conteúdo de que tratam – e, assim, dele se apropriam. Os materiais conseguem, ao mesmo tempo, recortar e mapear o assunto – sempre, em tese, pautado pela busca de ensinar. Para se entender a aplicação disso na fase sociocultural atual, vale tomar como exemplo a ideia de originalidade², em que a estética pós-moderna e o *kitsch* fazem-se presentes, ao extremo. Não pela busca por originalidade ser inexistente, mas por ela ser pautada em formatos estabelecidos, que necessitam, muitas vezes, apenas de adaptação para uma outra realidade. Quando já há sabidamente uma aceitação do público sobre tais fórmulas, esses artifícios se chamam estilemas.

É claro que há várias formas de inserir o *kitsch* em um produto cultural, como a simplificação do público ou o uso do pastiche³, por exemplo. Além, é

2 Aqui, o conceito de originalidade não deve ser visto de forma literal e purista, mas como uma combinação de fatores (dentre eles, influências e transformações de produtos já existentes) para criar algo novo. Para mais informações, ver Everything is a Remix (2011).

3 Recurso popularesco que desvia a atenção do público, normalmente pela utilização de

claro, da fetichização. Mas a ideia aqui não é ver o *kitsch* como um artifício vilanesco e manipulador que reduz todos os produtos a um denominador comum, apenas atestar sua presença na lógica da produção cultural, na qual o material didático e os livros-reportagens estão inseridos. Os padrões da Indústria Cultural são, portanto, parte da própria *técnica* destes materiais.

Afinal, a técnica sempre teve importância e influência independente de sua forma de reprodução. O que mudou, o que potencializou a força e o poder além do que ela sempre teve, foi a possibilidade de ampliação exponencial e sua fixação nos aparatos da cultura. Muito do “mapeamento” de uma disciplina que é efetuado pelo material didático tradicional está, por assim dizer, disponível em outras fontes – informadas pelo próprio material didático. Na organização social atual isso dá, ao mesmo tempo e paradoxalmente, credibilidade e banalidade ao material .

Segundo Leão (2002, p. 19), um “mapa, enquanto construção em constante metamorfose, pertence à esfera do conhecimento adquirido, incorporado na experiência vivida”. Isso é extremamente visível em certos materiais. Cada um dos assuntos abordados por um material que se pretende amplo “perdem” seu caráter único e se distanciam de si mesmos. Tornam-se um pedaço, um recorte, do mapeamento que o material tenta fazer. Assim, esta forma anterior torna-se simbólica naquele contexto. Neste caso também temos o apelo, uma das características do *kitsch*, pois há expectativa em cima do

técnicas massificadas e palatáveis.

“resultado”. “Afinal, o que se conclui disso tudo?” Para esta pesquisa, o importante é saber se um livro-reportagem produz tal efeito, mas definitivamente há uma tentativa de cativar e criar, até mesmo, um prazer no aprendizado, na inserção naquela “aventura” para “descobrir” algo. É o princípio do conforto, que insere o espectador na lógica de produção e escancara o raciocínio. Na verdade, a “descoberta” é totalmente baseada em conteúdo pré-existente; mas busca ser algo novo e único – e, para isso, precisa passar a sensação de ser nova e única, assim produzindo estímulos neste caminho.

Dessas noções, pode-se relacionar os dois conceitos com os dois tipos de mensagem discutidos por Eco (1979). As mensagens referenciais, que buscam transmitir conteúdo ao público, e as mensagens poéticas, que se concentram em como transmitir esse conteúdo. É claro que a forma altera e pauta o conteúdo, já que “a mensagem que definimos como ‘poética’ surge (...) caracterizada por uma ambiguidade fundamental” (ECO, 1979. p. 95). Assim, é fundamental compreender que os dois conceitos não são antônimos e excludentes; na verdade, um funciona a partir do outro conforme a lógica da Indústria Cultural.

Há também o poder da imagem na relação formato-conteúdo; ela não só explica, mas estetiza, buscando atingir um dos seus principais objetivos: manter a atenção durante a “jornada de descoberta” Assim, a essência do formato obedece muito a lógica *kitsch*, em especial por ter a cópia⁴ como uma de suas

4 Novamente, a ideia de “cópia” aqui não é no sentido de “plágio”, por exemplo.

características; e explica sobremaneira como o recorte e o mapeamento, ainda que contraditórios, caminham juntos e se complementam na narrativa didática. Não que a linguagem não evidencie o discurso, mas o formato denuncia que, por mais inócua que seja a tentativa de “esgotar” um assunto, o material didático tradicional talvez possa fazer o que o livro-reportagem não faz e vice-versa. Pode-se utilizar recortes em busca de não ser apenas um recorte. É o que o mapeamento faz: com que a soma das partes não seja igual ao todo; mas crie um novo “todo”.

Adorno (2013), afinal, aponta o *kitsch* como uma das principais formas com que a Indústria Cultural espalha os sustentáculos do status quo, inclusive no que ele chama de “*kitsch* com classe”: um produto cultural que aparenta sofisticação por meio de maquiagem da padronização nele embutida. E aqui se retoma a pseudoformação, uma vez que ao estar inserido dentro dos padrões da Indústria Cultural, mesmo um material com potencial e características consideradas formativas se encontra sujeito à lógica do *kitsch* e, portanto, aos ocultamentos de uma falsa erudição, assim também podendo colaborar para a pseudoformação.

Como qualquer produto, o livro-reportagem possui formatos estabelecidos que seus produtores utilizam de forma a garantir não apenas seu sucesso, mas sua existência contínua. A relação entre didática e livro-reportagem talvez seja peculiar, pois estando estabelecido que o material didático tradicional também está sujeito aos mesmos padrões da Indústria

Cultural, poderia haver uma compreensão de que a avaliação do potencial formativo de um produto implica em intenção de substituição de um pela outra – algo que certamente não é do escopo desta pesquisa. Em geral, a abundância de produtos culturais e a força do mercado tecnológico inclusive sugerem o contrário.

A propaganda de mercadorias serve uma dupla função. Em primeiro lugar, ela defende o consumo como uma alternativa para o protesto e a rebelião. [...] Em segundo lugar, a propaganda do consumo transforma a própria alienação em mercadoria. Ela se dirige à desolação espiritual da vida moderna e propõe o consumo como sendo a cura (LASCH, 1983, p. 103).

A mesma lógica funciona para a informação digital. Embora seja ingênuo desmerecer o poder que as novas redes possuem de quebrar barreiras, o conceito de “redes” as precede em muito; elas são, no entanto, um produto que passa pela mesma lógica: a de ser “a cura”, um substituto infalível para tudo o que antes era falho – até, observe, ele próprio precisar de uma “cura” com as mesmas características. É importante não pensar nos eventuais “problemas” do material didático como algo a ser “corrigido” por outro produto, apenas perpetuando este sistema. O potencial formativo do livro-reportagem diz respeito ao livro-reportagem, não a qualquer outro produto que possa suscitar reflexão.

Em sala de aula, há formas que podem ser vistas como alternativas ao

material didático, podendo oferecer até mesmo estratégia de “dribles” para um eventual discurso hegemônico que possa ser reproduzido. Além, é claro, de oferecer caminhos para que os alunos possam se manifestar. Por outro lado, elas podem oferecer apenas uma ilusão de escolha. Isso torna o papel social do material didático ainda mais complexo, em especial numa era de hiperconexão – que envolve tecnologia, reorganização social e, de certa forma, memória também.

O ambiente escolar também está sujeito a uma organização burocrática que dita muitos dos seus aspectos. É algo que merece ser expandido e que inclusive altera e amplia a compreensão sobre o material didático – porém, como esta pesquisa trata mais de questões diretamente ligadas ao material, parece suficiente que, para Weber (1966, p. 26), tal administração burocrática “significa, fundamentalmente, o exercício da dominação baseado no saber. Esse é o traço que a torna especificamente racional. Consiste, de um lado, em conhecimento técnico que, por si só, é suficiente para garantir uma posição de extraordinário poder para a burocracia”.

Em meio a tantas variáveis – a ideia é exatamente discuti-las, mostrando os paradigmas de um material inserido neste cenário –, é importante compreender a tecnologia como parte de um mercado que, “agora confiava na criação de novas exigências pelo consumidor – convencendo as pessoas a comprar mercadorias para as quais não têm consciência de ter qualquer necessidade, até que essa 'necessidade' seja trazida forçosamente à sua

atenção” (LASCH, 1983, p. 102). A informação digital faz parte desse mercado, como um livro impresso faz parte do seu. Parte da lógica é usar os problemas de uma para “vender” a outra como substituta infalível.

De certa forma, é a retirada do corpo da equação. Só existe o livro e as ideias, com os quais se pode concordar ou discordar, mas é como se elas não fossem acionadas por alguém de carne e osso – o professor – e recebidas da mesma forma – pelo aluno. Quando se relativiza os ambientes de circulação de informação cultural, efetivamente torna a troca cultural uma não-coisa⁵. Mas, em forma de miniatura e limitando sobremaneira (ou mesmo ignorando) a importância do corpo, essa hipotética troca cultural satisfaz a necessidade humana de comunicação – e, no caso, a necessidade do professor de ensinar e do aluno de aprender? Talvez esta pergunta não tenha resposta, mas o que importa aqui é o fato de que ela sequer é feita, muitas vezes, dentro de plataformas nas quais faz todo o sentido fazê-la na estrutura do debate educacional.

De forma macro, a minimização do corpo pode ser entendida também como o “fechamento das fronteiras” para a cultura, que muitas vezes dialoga muito mais com a realidade local do que com a que está a um clique de distância, com as novas tecnologias. Tudo isso não apenas é engolido pelos meios de comunicação de massa como ignorado pelos observatórios e inserido em uma lógica de repetição. Segundo Lipovetsky (2000), dessa forma, o

5 Para Flusser (2007), de forma simplificada, uma não-coisa é uma informação que não é palpável – em oposição às coisas, que são mensuráveis e manipuláveis com o corpo.

indivíduo é seduzido pela satisfação (que lhe é negada) e aprende, dali em diante, a negociar com ela.

Segue sendo importante não psicologizar o debate sociológico, claro, resgatando o próprio Adorno, que não deixa de apontar que

não é suficiente apenas a velha explicação de que os interessados controlam todos os meios da opinião pública, pois as massas dificilmente seriam cativadas por falsas propagandas [...]. Por isso se considerou necessário [...] completar a teoria da sociedade com a psicologia (ADORNO, 2015, pp. 71-72).

A necessidade de uma técnica que chegasse às massas cria uma necessidade que Yoshiura (2003) argumenta que leva ao fascínio, de modo que o consumo se converte em elemento cultural, através de ambições e frustrações de sujeitos. Para combater essa situação, ela endossa que é preciso um cérebro crítico, haja vista que, de acordo com ela, o uso da imagem, em especial, pode influenciar no comportamento dos indivíduos. Ora, desenvolver senso crítico não é exatamente um dos objetivos principais da educação, apesar de seu caráter também adaptativo?

O material, afinal, que tanto concentra críticas e deliberações, conforme já exposto, não apenas é só uma das ferramentas didáticas como simboliza o resumo do conhecimento a ser passado para o aluno; não o arcabouço de conhecimento do professor. Porém, é impossível não tratar a ferramenta, mesmo com todas as ressalvas, como a mais importante utilizada pelos

mestres em sala de aula atualmente. É, então, também uma ferramenta de autoridade, corroborando a ideia de Chartier (1990). As fortalezas do material didático podem ser aproveitadas pelo professor; e suas fraquezas, minimizadas com repertórios paralelos.

Afinal, para Adorno (1996, p. 389), “a formação cultural nada mais é do que a cultura pelo lado de sua apropriação subjetiva. A cultura, porém, tem um caráter duplo. Ele remete de volta à sociedade e mediatiza entre a mesma e a pseudoformação”. Por isso, é a pseudoformação que determina a formação social na sociedade contemporânea, sendo a Indústria Cultural o catalisador desta tendência à determinação total da vida. No caso das imagens, como o livro-reportagem também as utiliza, vale destacar que de acordo com Trevisan (2004, p. 12), “não basta a educação trabalhar a formação enrijecida da modernidade, mas também é insuficiente permanecer na futilidade das imagens que transmitem os objetos midiáticos hoje. Reconhecidamente a imagem serve como elo de comunicação com o mundo da vida”. Portanto, embora este não seja o foco principal da análise, por exemplo, aplicada às sequências textuais da obra, foi necessário apresentar e discutir as ilustrações. Concentrar-se sob Plano de Ataque como fonte primária e não inserir uma interpretação destas imagens sob a luz do referencial teórico iria contra qualquer primazia do objeto.

Assim, considerando os padrões práticos da Indústria Cultural e a concretude da técnica, além do papel delas na conversão de produtos culturais

em objetos de consumo, seria imprescindível decifrar as determinações objetivas do conteúdo, indo além de apenas revelar a superficialidade deste aspecto da dominação social. No caso do livro-reportagem, chega-se ao fator final desta convergência: o texto é a determinação objetiva. Para a análise efetuada nesta pesquisa, foi utilizada a tipologia de Werlich (1975), que caracteriza cinco tipos de sequência textual: a narrativa, que posiciona os acontecimentos no tempo; a descritiva, que posiciona os objetos no espaço; a argumentativa, que avalia o que é exposto; a expositiva (ou informativa), que expõe e sintetiza os dados; e a instrutiva (ou injuntiva), que toma posição e, por vezes, incita à ação.

Dessa discussão realizada sobre formação, pode-se relacionar: os tipos narrativo e descritivo como o que esta pesquisa chama de *situar*; os tipos argumentativo e expositivo como o que esta pesquisa chama de *informar*; e o tipo instrutivo como o que esta pesquisa chama de *explicar*. A relação entre estas sequências textuais é, de forma prática, técnica e subjugada aos padrões da Indústria Cultural, a chave que evidencia como o potencial formativo pode emanar do livro-reportagem.

Estas categorias de sequências textuais ajudaram a guiar parte da organização do *corpus* apresentado na sequência desta pesquisa, porém Plano de Ataque, como qualquer livro sobre um acontecimento histórico, também demanda uma categorização expressiva, não apenas semântica. No tratamento do objeto de estudo, ambos se complementam. Por isso, é preciso entender

como o jornalismo trata tais eventos, a relação dele com a transmissão de conhecimento e ir mais fundo no papel da técnica que, no fim, é definidora para a produção do livro-reportagem e para o métodos de avaliação do potencial formativo.

2. Plano de Ataque entre o formato e o método

O jornalismo pode evidenciar fragmentos da realidade que se esquivam da ciência, embora precise dela para interpretar o que busca expor. Neste segundo capítulo, a pesquisa se concentra sobre o jornalismo como forma de conhecimento sendo parte importante desta discussão sobre o “elo” entre educação e comunicação, salientando o papel da concretude da técnica no formato do livro-reportagem, que pode incluir imagens. Com base nisso, também apresenta formulações sobre os estímulos e o método, expondo aspectos de categorização e verificação externa.

2.1 Jornalismo como forma de conhecimento e produto cultural

Nem a suposta rigidez de uma vertente sociológica mais positivista, nem a suposta rigidez de um relato jornalístico mais tradicional, estão “ultrapassadas”. Da mesma forma, nenhuma subjetividade de método e formato “substitui” qualquer necessidade de investigação e muito menos altera a obrigação do jornalismo (e da ciência) de explicar e descrever a realidade que cada um consegue diagnosticar, de acordo com as ferramentas à disposição. Isso fica claro quando, por exemplo, um jornalista como Joe Sacco abre um livro-reportagem em formato de quadrinhos com uma espécie de manifesto: “quem sabe a gente escuta a oposição? Afinal, as objeções podem ter algum

mérito. [...] Sempre que se apresentar jornalismo na linguagem dos quadrinhos, haverá uma tensão entre as coisas que se pode verificar [...] e as coisas que não se prestam à verificação” (SACCO, 2016, p. 3). Como se esta já não fosse, em termos conceituais, a essência do contrato social de qualquer jornalista com o leitor. O leitor não possui as ferramentas para efetuar as mesmas apurações e é esta a principal responsabilidade do jornalista; não muito diferente da do cientista, neste ponto. Um livro didático, por exemplo, utilizado para o aprendizado de determinada disciplina, também passa longe de ser “verificável” pelo aluno.

Para Horkheimer e Adorno (1978, pp. 124-125),

um julgamento equilibrado da investigação social empírica e do seu valor deve, por outra parte, exigir que ela se emancipe de toda uma série de preconceitos. [...]. É certo que até os métodos mais rigorosos podem conduzir a resultados errôneos ou absurdos, quando aqueles são aplicados a problemas para os quais são inadequados ou incompatíveis. Mas este é um perigo de que nenhuma ciência está livre. Não existe uma panaceia e só tem utilidade o rigor autocrítico, usado insistentemente e sem vinculações de qualquer natureza. O estudo da sociedade, por exemplo, não deve esquecer que as tendências societárias essenciais, como no caso de certos desenvolvimentos políticos, não atuam de maneira uniforme, segundo a amostragem estatística da população, mas de acordo com os interesses mais poderosos e a eficácia da ação dos que “fabricam” a opinião pública.

Assim, apesar de já estar estabelecida aqui uma perspectiva muito

distante de qualquer positivismo, a busca de fugir das prenoções não deixa de remeter a Durkheim (1966), cuja preocupação era com um *modus operandi* social menos científico, sob o risco do próprio estudo da sociedade perder seu propósito se as noções do real explicarem (ou até substituírem) o real de fato. Um dos preceitos desta ideia era que os fatos fossem encarados como realmente são, não como as noções que se tem sobre eles. De certa forma, o jornalismo há séculos “se vende” como totalmente capaz de fazer justamente isso. A demanda, à época, era que “em lugar de observar as coisas, descrevê-las, compará-las, contentamo-nos [...] em tomar consciência de nossas ideias” (DURKHEIM, 1966, p. 34). Joe Sacco, ao abrir sua reportagem em forma de quadrinhos com um manifesto, efetua o que um livro-reportagem como *Plano de Ataque* apresenta de imediato, na introdução – prática comum do gênero –, que o próprio ato de observar, descrever e comparar os fatos também depende das ideias de quem o faz; e que uma forma honesta de fazê-lo pode ser justamente tomando consciência disso e, em uma espécie de “reencontro”, fugir de prenoções e ao mesmo tempo não fingir que elas não circundam tanto a produção cultural, quanto o estudo sobre ela.

O jornalismo literário, por si só, é uma espécie de “reencontro” entre jornalismo e literatura, originário do *New Journalism* americano dos anos 1960, conforme já exposto. A relação entre jornalismo e literatura é importante para entender o que é o livro-reportagem na contemporaneidade e, principalmente, como efetuar análises sobre ele. Afinal, foi o jornalismo que,

[...] ao ser capaz de assumir cânones discursivos e profissionais próprios, conseguiu assegurar uma certa distância em relação à literatura. Isso não significa que os dois campos (o literário e o jornalístico) se tenham autonomizado totalmente. Muitos escritores ainda eram jornalistas e muitos jornalistas se aventuravam na vida literária. As duas atividades eram muito próximas e o contato entre elas, inevitável. Na realidade, literatura e jornalismo pertenciam a um mesmo sistema de bens simbólicos, que só se separaram (e adquiriram uma autonomia relativa) na medida em que foram capazes de constituir mercados distintos, associados a lógicas produtivas diversas (RIBEIRO, 2003, p. 148).

Eventualmente, para Ribeiro (2003, p. 148), "a imprensa foi abandonando a tradição de polêmica, de crítica e de doutrina, substituindo-a por um jornalismo que privilegiava a informação (transmitida 'objetiva' e 'imparcialmente' na forma de notícia) e que a separava (editorial e graficamente) do comentário pessoal e da opinião". Os limites entre o jornalismo e a literatura voltaram a ser tensionados nas últimas décadas, com a ascensão de uma subjetividade que complementa o relato jornalístico – além, é claro, de uma questão mais pragmática de diferenciação para a sobrevivência em meio a uma concorrência bastante acirrada em um mercado de notícias factuais.

No núcleo do jornalismo também está, como na produção de materiais educativos, um papel de produção e circulação, mas de informações – que podem eventualmente gerar conhecimento. De acordo com Alquéres (2005, p.

11), cabe ao jornalista "a árdua tarefa de sair em busca da notícia fresca, da entrevista inédita, do acidente que acabou de ocorrer, da pesquisa que ainda será divulgada. Reconstruindo os novos acontecimentos e registrando opiniões e depoimentos relevantes". Nos estudos sobre jornalismo, no entanto, há uma estrutura considerável sobre o papel que ele pode ter como forma de conhecimento. Esta noção vem, no mínimo, desde Park (1976), sendo bastante discutida, no Brasil, por Ferreira (2000), Meditsch (2002) e Carraro (2015). Em resumo, embora não haja qualquer pretensão científica do jornalista em seu cotidiano nas redações, também não há monopólio da ciência sobre o conhecimento, já que nem todo conhecimento é científico. Assim, "o jornalismo não revela mal nem revela menos a realidade do que a ciência: ele simplesmente revela diferente" (MEDITSCH, 2002, p. 12).

Além disso, ainda segundo Meditsch (2002, p. 13), "o jornalismo não apenas reproduz o conhecimento que ele próprio produz, reproduz também o conhecimento produzido por outras instituições sociais". Também por intermédio da mediação jornalística, tipos de conhecimento se tornam outros tipos de conhecimento – além da articulação formada pelo próprio jornalismo, que é diferente da mera soma de suas partes. Entender que o jornalismo produz conhecimento é fundamental para mergulhar nas relações que podem surgir entre livro-reportagem e material didático. E esta relação entre educação e jornalismo, entre conhecimento e informação, foi essencial para a composição desta pesquisa e do método aplicado.

Parte-se também de algumas noções observadas, como a de que “a realidade midiática que resulta do processo de conhecimento jornalístico contém aspectos tanto subjetivos quanto objetivos” (SPONHOLZ, 2009, p. 105). Porém, é preciso balizar tal entendimento sob a perspectiva da Teoria Crítica, que critica a *cisão* entre sujeito e objeto, não a *distinção* entre eles. Para esta pesquisa, a ciência precisa de *mais* sujeito, não menos, assim como a separação entre sujeito e objeto é essencial para o conhecimento. Na relação entre subjetividade e objetividade e entre funções de entretenimento/informação e de aprendizado/conhecimento está a chave de muitos dos debates que a tese busca suscitar, para iniciar uma compreensão sobre o que há, intrinsecamente, a ser emanado do livro-reportagem, a transcender dele pela forma e pelo conteúdo, passando informação e elaborando conhecimento, sem considerar tais características como sendo externas ao objeto.

Afinal, o equilíbrio entre estética e informação, estilo e conhecimento, é uma busca que tanto os livros-reportagem quanto os materiais didáticos tradicionais efetuam. Os materiais que compõem um currículo escolar não estão livres da concorrência por espaço de acordo com a lógica de mercado – discussão importante que também merece pequeno espaço nesta pesquisa, pois no mercado editorial brasileiro, os livros didáticos e os livros-reportagem possuem estatua consolidada. É muito comum, aliás, ver livros-reportagem em listas semanais de unidades mais vendidas para a literatura de não-ficção no

Brasil. No caso dos livros didáticos, em busca de padronização, nos anos 1980, foi criado no Brasil o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que distribui títulos selecionados e impulsiona esta indústria. “Neste contexto, as editoras têm procurado atingir a preferência dos professores como meio de garantir um bom volume de vendas. Para isso, diversas estratégias de marketing também são utilizadas” (SILVA, 2012, p. 810). Rapidamente, o setor foi se tornando bastante concorrido e até mesmo multinacional, conforme explicado no seguinte excerto:

Uma equipe de pareceristas formada por professores/pesquisadores de diversas universidades públicas brasileiras [...] produz um catálogo com uma resenha de cada uma das coleções aprovadas pela equipe para participar das edições trienais do programa. Por meio do Guia do Livro Didático e/ou de folders publicitários e/ou da análise direta dos livros, os professores de cada escola pública escolhem o livro com o qual trabalharão com seus alunos durante os três anos seguintes. Os livros solicitados em cada escola são encomendados junto às editoras e distribuídos gratuitamente aos estudantes. Cada estabelecimento de ensino pode solicitar novos títulos ou manter a escolha dos mesmos para uma nova compra a cada intervalo de três anos (SILVA, 2012, p. 811).

Desse modo, para que um material didático seja bem-sucedido, neste formato, ele precisa ser produzido e, talvez principalmente, distribuído em larga escala. O material precisa, tal qual o livro-reportagem, seduzir e “conversar” com tendências e encaminhamentos próprios da Indústria Cultural, alguns dos

quais ficam destacados em maior profundidade à frente. Assim, fica claro porque as noções da Teoria Crítica e seus principais expoentes ajudam a orientar esta discussão.

Da mesma forma, por outro lado, há materiais didáticos mais autorais, que talvez se aproximem de certos paradidáticos, enquanto outros carreguem consigo uma lógica explicativa e de largo escopo, assemelhando-se a livros didáticos, dependendo do assunto. No caso do livro-reportagem, há uma autoria inescapável, uma vez que a própria escolha deste caminho parte do autor; no caso de um material didático tradicional, por exemplo, de História, os termos de definição dos temas e dos tratamentos a eles dispensados podem ser mais rígidos e coletivos, menos autorais.

Uma questão importante e conclusiva desta discussão, claro, é a da projeção e a das prenoções. Não há formato algum de jornalismo, em livro ou fora dele, em quadrinho ou nos jornais, flertando ou não com a literatura, que possa abranger toda e qualquer realidade, apenas um fragmento dela – se bem feito e bem apurado, um fragmento relevante, contextualizado e que faz parte de uma articulação mais ampla; mas ainda assim, um fragmento. Acionando Sacco (2016, p. 4), “em outras palavras, os fatos [...] e a subjetividade [...] podem conviver juntos – uma coisa não impede a outra. Já que é difícil (embora não impossível) me apagar de uma história, não é algo que eu costume tentar”. As limitações do formato são inúmeras, é claro, assim como os apresentados por qualquer mídia que o jornalismo já tenha habitado. O

cuidado aqui é para não setorizar o trabalho feito no livro-reportagem como uma reflexão inferior da realidade, na comparação com um jornalismo mais “convencional”, por assim dizer. Não se apresentam nem esta inferioridade, nem qualquer suposta superioridade.

Ora, se Marcuse (1973) ressalta a importância de considerar características da dimensão estética como intrinsecamente imutáveis no estímulo à sensibilidade, mesmo diante das transformações históricas – como o caráter político e revolucionário, além da transcendência e universalidade da cultura –, então diagnosticar a presença de potencial formativo em um material relativamente jovem como livro-reportagem abre caminhos de crítica e resistência. Ainda segundo Marcuse (1973), estes atributos da cultura estão no cerne da resistência à lógica dominante da sociedade unidimensional, estrutura arraigada que subjuga possibilidades, molda os indivíduos e os impede de efetuar tal resistência.

Portanto, se uma das principais variáveis para o desenvolvimento crítico do indivíduo está nas possibilidades de que as mediações a ele oferecidas estabelecem, talvez não devesse sequer haver dúvida de que o potencial formativo emana do objeto de estudo, caso o livro-reportagem seja capaz de suscitar a reflexão e impulsionar a superação intelectual. Até por isso, o desafio da pesquisa foi encontrar a forma mais adequada para permitir que Plano de Ataque desabrochasse tais conexões e revelasse se é ou não uma obra fruto de um formato que não traz uma mera resenha da História, mas mergulha nela,

a descreve, explica e posiciona entre seus fatos e fatores. As referências colecionadas e o caminho percorrido por todo o período de elaboração desta pesquisa modelaram a observação de que qualquer força do eventual potencial formativo do livro-reportagem emana do que o formato possui de específico, de característico, não de eventuais interseções com materiais didáticos pré-existentes.

Assim, é necessário entender que, antes de qualquer futura discussão sobre o uso do jornalismo literário em sala de aula, é relevante o papel dos livros-reportagem como produtos culturais. Afinal, independente do potencial, antes dele se tornar material didático é preciso que haja algum lastro de discussão acadêmica, hoje quase inexistente, além de conhecimento e interesse prévios, por parte dos professores, naquilo que ele tem a oferecer. Uma eventual aplicação como material em sala de aula seria, é claro, posterior – além de levar em consideração uma estrutura curricular existente (que não está em discussão nesta pesquisa), cujo tema da leitura deve oferecer confluências.

Por isso, é importante esclarecer que o livro-reportagem citado, sobre os ataques aéreos aos Estados Unidos efetuados em 2001, une muito do que pode oferecer riqueza a uma discussão que trata tanto de educação, quanto de jornalismo: relevância histórica, interesse contemporâneo e metodologia. Além disso, exemplos que lidam com história contemporânea ao redor do globo se encaixam melhor com as noções curriculares existentes, exatamente como

Plano de Ataque. Tomando a disciplina de História como exemplo, o manual de Orientações Curriculares para o Ensino Médio, publicado pelo MEC, resume o estado do currículo na noção de que “América e Brasil figuram junto a povos da pré-história, da Europa e da Ásia, fazendo-se presente, *por vezes*, a História da África” (2006, p. 88, grifo meu). Aqui, sequer se está debatendo este ponto da noção curricular brasileira, apenas constatando sua existência. Plano de Ataque, como um livro nacional que trata em profundidade um acontecimento histórico considerado “mundial” pela perspectiva do currículo, apresenta características ideais para esta discussão.

2.2 A técnica como evidência prática do potencial formativo

Em termos de justificação do currículo, levando em conta o desafio que o relativismo filosófico apresenta, materiais como o livro-reportagem, como complemento formativo, caminham em uma linha apontada por uma perspectiva de Forquin, ao discutir argumentos de Pring, quando ele escreve que há

necessidade de manter uma distinção decidida entre a lógica e as ciências empíricas do pensamento, entre a abordagem epistemológica e a abordagem ‘genealógica’, entre o procedimento pelo qual se estabelece (ou se discute) o valor de verdade de uma representação e aquele pelo qual se constitui

sua gênese concreta em função de fatores reais (psicológicos ou sociais) que a condicionam (FORQUIN, 1993, p. 151).

Por intermédio da mediação jornalística, tipos de conhecimento se tornam outros tipos de conhecimento. A conexão entre educação e jornalismo, entre conhecimento e informação, guiou a composição dos padrões utilizados para suscitar a curiosidade e o aprendizado (além da retenção dele). Chevallard (2001) vê um sistema didático muito mais aberto que depende de ampla consciência e que não poderia depender de estratégias estabelecidas de ensino, mas de *criatividade didática* – ideal para o livro-reportagem –, porém, ao contrário, há uma tendência ao fechamento do sistema didático, posicionando todo o restante do lado de fora.

É claro que há uma postura crítica com relação ao livro-reportagem, porém muito da reflexão de Forquin, por exemplo, pode se aplicar a qualquer material que se pretenda (ou possua características, mesmo sem se pretender) formativo: tem sido o material didático médio, ao tratar de determinados temas históricos, capaz de manter essas distinções? Tem sido o material didático genealógico demais e epistemológico de menos?

E ora, voltando a Forquin (1993, p. 155),

se o relativismo tem consequências sobre o currículo (que ele torna dificilmente justificável enquanto escolhas de conteúdo de ensino) e sobre a relação pedagógica (que ele torna dificilmente aceitável enquanto relação ‘assimétrica’ entre professores e alunos), compreende-se que ele objetive também

privar a avaliação escolar de uma boa parte de seus fundamentos.

Aqui não há pretensão de resumir o efeito do relativismo no currículo escolar apenas a isso; inclusive é possível argumentar que quanto mais dificultada for a justificativa, mais questões importantes ela deve formular e mais bem elaborada ela precisa ser. Mal comparando, vem à tona a forma como Da Silva e Moreira (1994) discutem os reconceitualistas do final da década de 1970 em termos de mudanças forçadas na perspectiva da Teoria do Currículo, com o perdão da digressão. Mas é que as críticas mais certeiras aos fundamentos da avaliação escolar, à relação entre professores e alunos e às escolhas de ensino do currículo demandam um questionamento político mais que filosófico.

Claro, mesmo em uma sociedade pré-industrial, já havia demanda pela recuperação, via educação, de crianças órfãs e em condições de exclusão justamente para circunstâncias mais regidas pelas relações sociais de produção. Tal lógica se amplificou a partir do século XVIII, que acelerou a necessidade de transformar as crianças em mão de obra – além disso, o mais barata e disciplinada possível. Esta sociedade do trabalho transformou, rapidamente, a escola em uma extensão empresarial, preparando as crianças para o lugar futuro de um emprego que já parecia estar socialmente “reservado”; e não demorou muito para que se importasse também a tecnicidade. Portanto, qualquer potencial formativo não estará meramente no

posicionamento da História dentro de uma articulação que só faz sentido nela mesma, podendo até mesmo dificultar o aprendizado e a retenção de conhecimento.

Novamente, Forquin (1993, pp. 160-161) deixa mais claro:

Por definição, a educação inscreve-se necessariamente num horizonte normativo, e é isto que distingue um processo de educação de um processo de informação, de comunicação ou de influência de uma pessoa sobre uma outra. Certamente a educação supõe tudo isto, a informação, a comunicação, o exercício de uma influência, mas ela significa sempre também alguma coisa mais do que isto, ela supõe uma ideia de desenvolvimento, de transformação positivo do indivíduo [...].

Na busca pelo talvez mais nobre dos objetivos, esta própria normatividade, embora mantendo fundamentos e valores, encontra elos em potenciais formativos que suscitam reflexão, ainda que sempre sob os padrões da Indústria Cultural. Ao descrever o romance-reportagem, por exemplo, Barros Neto (2015, p. 44) esclarece a diferença para um livro-reportagem; no romance, “certos eventos podem ser adaptados para melhor se encaixar na visão do autor, não necessitando serem verídicos, mas sim verossímeis, uma vez que o texto ainda é um romance. Assim, se desculpa qualquer distorção causada pelo texto”. O romance-reportagem, portanto, não encontra apoio na noção de livro-reportagem – que não engloba ficção, no máximo estratégias narrativas –, mas para Pena (2006, p. 104), um “conceito também poderia estar

contido em outro, mais abrangente”. O livro-reportagem, de certa forma, não deixa de precisar navegar em terreno tão qualitativo quanto quantitativo, tão objetivo quanto subjetivo, como já discutiam Adorno e Horkheimer (1978, pp. 125-126), para os quais a “mediação dos fenômenos sociais no espírito e através da consciência do homem, não autoriza a reduzir, sem mais nem menos, os fenômenos sociais a um princípio espiritual”.

Além disso, Adorno (1993, p. 75) ainda vê a própria produção textual de forma extremamente relevante para as discussões apresentadas aqui, tanto sobre formato quanto sobre representação da realidade:

Os textos bem elaborados [...] atraem para dentro tudo o que voa e rasteja. As metáforas que os atravessam apressadas e descuidadas, tornam-se para eles presas nutritivas. Os materiais afluem facilmente para eles. [...]. Ele confirma sua relação com o objeto tão logo outros se cristalizem a seu redor. Na luz que ele irradia sobre o seu objeto determinado outros começam a cintilar.

Há, portanto, uma característica textual que, se apropriada pela técnica, pode ser dominada e reproduzida em massa. Isso traz, enfim, tanto a técnica quanto a questão da concretude do objeto para a discussão. Para Le Goff (1990, p. 109), “tal como o passado não é a história mas o seu objeto, também a memória não é a história, mas um dos seus objetos e simultaneamente um nível elementar de elaboração histórica”. É importante entender que mesmo com seu potencial transformador, as técnicas e tecnologias tornaram-se tão

centrais neste período histórico a ponto de serem vendidas como infalíveis e verdadeiras ferramentas substitutas para reverberar formatos pré-estabelecidos.

Talvez tal cenário, em termos de reprodutibilidade, não seja tão diferente assim de outros que vieram antes, como a própria escrita. Afinal, para Benjamin (1969, p. 111),

a moderna grafologia ensinou-nos a identificar na escrita manual imagens, ou antes, quebra-cabeças, que o inconsciente do seu autor nela deposita. É de se supor que a faculdade mimética, assim manifestada na atividade de quem escreve, foi extremamente importante para o ato de escrever nos tempos recuados em que a escrita se originou. A escrita transformou-se assim, ao lado da linguagem oral, num arquivo de semelhanças, de correspondências extra-sensíveis.

De certa forma, a relação que é expressa aqui insere a expansão narrativa e metodológica do jornalismo em rota similar ao que é discutido há mais de 50 anos: “a autolimitação a setores de investigação exatamente definidos e claramente delimitados, proclamada com excessiva facilidade em nome de uma rigorosa responsabilidade científica, esconde sempre uma efetiva impotência diante do substancial” (HORKHEIMER; ADORNO, 1978, p. 129). O livro-reportagem, como formato, tenta deixar tudo isso claro e à mostra, como explica Sacco (2016, p. 4): “ao admitir que estou presente na cena, minha intenção é sinalizar ao leitor que o jornalismo é um processo no qual defeitos e

marcas de costura ficam aparentes”. A apuração de eventos históricos e que lidam com os limites da violência e do horror exige ainda mais este movimento. O próprio Adorno (2019, p. 88) diz, sobre o fascismo, que ele precisa “fazer apelo, acima de tudo, não ao interesse racional, mas às necessidades emocionais – frequentemente aos medos e desejos mais primitivos e irracionais”. Por sua vez, Sacco (2016, p. 4) reitera, sobre sua postura como investigador frente a determinadas cenas: “apesar da impressão que alguns tentam passar, o jornalista não é uma mosquinha na parede, invisível e muda. Em campo, na apuração, a presença do jornalista quase sempre é relevante”.

A ideia de “mídia”, por exemplo, vale discussão rápida aqui. A digitalização da vida basicamente obriga um parêntese para a definição mais ampla do termo. Há mídias físicas, há mídias digitais, há meios e veículos de comunicação... E há a ideia mídia: “o primeiro e mais importante dispositivo midiático é a linguagem. Mas não é uma mídia como as outras; é a mídia constitutiva daquilo que é para o ser humano o mundo. Na mídia da linguagem estão predefinidas todas as outras mídias” (RODRIGUES, 2018, p. 3). A mídia, portanto, é um dispositivo técnico, não necessariamente um objeto – embora possa sê-lo também.

Os dispositivos técnicos distinguem-se, portanto, tanto dos utensílios e dos instrumentos como das máquinas, pelo fato de sua natureza técnica não ser exteriorizada e de sua funcionalidade técnica não depender da sua acoplagem ao corpo, mas da sua interiorização no organismo. [...]. Ao

atingirem um nível elevado de incorporação no organismo humano, os dispositivos técnicos não passam apenas a constituir a experiência, mas passam a fazer parte da própria experiência que os seres humanos têm do mundo [...]. É por isso que, quando estamos envolvidos no processo de desencadeamento das respostas aos estímulos que recebemos do mundo, não nos damos propriamente conta da sua estrutura e do seu funcionamento ou, quando estamos interagindo com o mundo e uns com os outros, não nos damos conta da linguagem que estamos utilizando [...] (RODRIGUES, 2018, p. 3).

Ou seja, assim como um jornal, um livro e uma televisão são mídias, também uma prótese, um marcapasso e um relógio de pulso o são. A ideia de mídia é parte central da experiência humana contemporânea – e de sua memória e história, claro. Há uma “descorporalização” da mídia, no entanto, uma tendência a vê-la como algo externo e sem relação e efeito no corpo. Seria um exagero descaracterizar os ambientes físicos como locais de história e de memória, mas é um ponto fundamental na discussão o fato de que elas não parecem mais mandatórias para uma relação contínua com a cultura e para a formação de uma identidade.

Essa liberdade das pontas dos dedos, sem mãos, é no mínimo inquietante. Se coloco o revólver contra minhas têmporas e aperto o gatilho, é porque decidi por termo à minha vida. Essa é aparentemente a maior liberdade possível: ao pressionar o gatilho, posso me libertar de todas as situações de opressão. Mas, na realidade, ao pressioná-lo, o que faço é desencadear um processo que já estava programado em meu revólver.

Minha decisão não foi assim tão livre, já que me decidi dentro do programa do revólver. [...] A liberdade de decisão de pressionar um tecla com a ponta do dedo mostra-se como uma liberdade programada, como uma escolha de possibilidades prescritas. O que escolho, faço de acordo com as prescrições (FLUSSER, 2007, pp. 63-64).

Le Goff (1990) faz uma reflexão sobre a comunidade como extensão do corpo, quando escreve que “a história da cidade terrena assemelha-se à evolução de um organismo único, de um corpo individual” (p. 79). Aqui é importante, para esclarecer, lembrar que para Lipovetsky (2000), entretanto, abordar somente a manipulação do corpo e da mente é, em si própria, uma estratégia de também manipular as pessoas. O controle se dá a partir da comunicação interpessoal, pois conforme o aluno vai se abrindo (em um ambiente propício para isso), mais aspectos dele ficam expostos para serem controlados, direta ou indiretamente. Tais questões importam não apenas para a formação, mas para sua transmissão – e, portanto, para a ideia de potencial formativo. São noções específicas de tempo, espaço e controle social para que este potencial seja transmitido.

Assim, tais limites e contradições são inevitáveis. A mídia é técnica, como já exposto, e o próprio Braudel (1995, p. 303) – usando a definição de Mauss, de que técnica é “uma ação tradicional eficaz” – faz questão de destacar:

A técnica tem afinal a própria dimensão da história e

forçosamente a sua lentidão, as suas ambiguidades; explica-se por ela e ela explica-a por sua vez sem que a correlação dê, num sentido ou noutro, plena satisfação. Neste domínio, alargado até as margens extremas da plena história, não há uma ação, mas ações múltiplas e múltiplos retornos, “engrenagens” múltiplas. Não é, por certo, uma história linear. (grifos do autor)

Uma destas engrenagens pode ser o corpo, por exemplo. Entretanto, a relação dele na troca cultural, na manutenção da memória e na produção da história é minimizada atualmente. E não só isso, mas esta minimização, eventualmente, sequer é levada em consideração na discussão dos papéis que compõem os grandes eventos históricos. Talvez uma sociedade cada vez mais individualista não poderia não trazer tais tipos de consequências para a forma como os indivíduos se relacionam com seus “vizinhos”, de corpo e de interesse.

Afinal, como já argumentavam Adorno e Horkheimer (1985, p. 47):

Quanto mais complicada e mais refinada a aparelhagem social, econômica e científica para cujo manejo o corpo já há muito foi ajustado pelo sistema de produção, tanto mais empobrecidas as vivências de que ele é capaz. [...]. Os remadores que não podem se falar estão atrelados a um compasso, assim como o trabalhador moderno na fábrica, no cinema e no coletivo. [...]. A impotência dos trabalhadores não é mero pretexto dos dominantes, mas a consequência lógica da sociedade industrial.

Assim, em uma pesquisa cujo objeto de estudo é o livro-reportagem

dentro desta lógica da Indústria Cultural, vale também esclarecer o papel do currículo e do material didático tradicional: por se tratar de uma elaboração de parâmetros ainda inexistentes, foi fundamental para o desenvolvimento do método que se levasse em consideração referenciais *existentes* – apenas tomando o cuidado de devidamente posicioná-los como tais. Por isso, é fundamental ter em mente a função e os limites da técnica para o entendimento de como o potencial formativo se apresenta no livro-reportagem, mas talvez principalmente, de como ele está subjugado também à técnica – e aos padrões – da Indústria Cultural.

2.3 Uma análise de estímulos que emanam do conteúdo

Na elaboração do método para avaliar Plano de Ataque, conceitos básicos da Teoria Crítica significaram um referencial primordial, como no restante da tese, para guiar a perspectiva. A pesquisa, afinal, relaciona fatos e fatores, compreende como um produto cultural (o livro-reportagem) apresenta aspectos imanentes, porém é também parte de um cenário mais amplo de tendências históricas e sociais que o afetam, tal qual a Teoria Crítica entende que a investigação científica é essencial para a compreensão da cultura, motivo pelo qual é preciso ir além da superfície dos artefatos culturais. Por isso considera-se, aqui, que uma obra, qualquer que seja ela:

não pode portanto ter em mira, sem mediação, a assim chamada posição social ou inserção social dos interesses das obras ou até de seus autores. Tem de estabelecer, em vez disso, como o todo da sociedade, tomada como unidade em si mesma contraditória, aparece na obra de arte; mostrar em que a obra de arte lhe obedece e em que a ultrapassa. O procedimento tem de ser, conforme a linguagem da filosofia, imanente. (ADORNO, 2003, p. 67).

O próprio Adorno, claro, destaca a “linguagem da filosofia” pois critica essa dualidade. Para ele,

a teoria crítica não pode admitir a alternativa entre colocar em questão, a partir de fora, a cultura como um todo, submetida ao conceito supremo de ideologia, ou confrontá-la com as normas que ela mesma cristalizou. Quanto à decisão de adotar uma postura imanente ou transcendente, trata-se de uma recaída na lógica tradicional (ADORNO, 1998, p. 21)

Portanto, fica ainda mais claro como as noções da Teoria Crítica são o fio condutor por trás de toda a forma com que esta pesquisa se desenvolve, além de apresentarem perspectiva adequada para lidar com um fenômeno como o livro-reportagem, objeto de estudo deste trabalho. Assim, debatendo os padrões discursivos e temáticos de um livro, a atenção é voltada, claro, para a totalidade da fonte de pesquisa; da primeira até a última página, linha, letra ou pontuação. Porém, no próprio caminho da análise, guiada pelo método, é imperioso efetuar categorizações e observar subtemas: de forma simplificada,

uma espécie de “amostra dentro da amostra”. A elaboração do método, inclusive, permitiu ajustes e adaptações ao objeto discutido, exatamente para melhor captar os pontos que suscitam reflexão, baseados de critérios claros e objetivos, passíveis de serem apropriados por quem analisa a obra:

A constituição do *corpus* da investigação implica, muitas vezes, escolhas e regras. Eis as principais [...]. Regra da exaustividade: uma vez definido o campo do *corpus* é preciso ter em conta todos os elementos desse *corpus*. Não se pode deixar de fora elementos importantes por dificuldade de acesso, por exemplo. Regra da representatividade: a amostragem diz-se rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial. Regra da homogeneidade: os documentos selecionados devem obedecer a critérios precisos de escolha. Regra de pertinência: os documentos retidos devem corresponder ao objetivo da pesquisa (CARDOSO; OLIVEIRA; GHELLI, 2011, p. 104).

É neste ponto que fica mais eloquente a relação entre a análise de um conteúdo e pontos específicos de uma lógica estatística, indo além apenas das equações e da demonstração dos dados, são determinados conceitos sobre o trato com o escopo da investigação que chamam a atenção, justamente considerando a necessidade do desenvolvimento de um método que não é apenas um modelo pronto. Sendo assim, a própria seleção do objeto e delimitação do *corpus* de pesquisa segue a lógica de amostra intencional, uma funcionando como a nova “camada” da anterior, desde os livros até as

categorias de análise. Ainda de acordo com Chein (1975, p. 584):

A suposição básica da amostragem intencional é que, com bom julgamento e uma estratégia adequada, possamos escolher os casos que devem ser incluídos na amostra e, assim, chegar a amostras que sejam satisfatórias para nossas necessidades. Uma estratégia comum da amostragem intencional é escolher casos julgados como típicos da população em que estamos interessados, supondo-se que os erros de julgamento na seleção tenderão a contrabalançar-se. Os experimentos com amostragem intencional sugerem que, sem uma base objetiva para fazer julgamentos, essa suposição não é exata. De qualquer forma, sem uma verificação externa, não existe maneira de saber se os casos “típicos” continuam a ser típicos.

Desta forma, a elaboração do método passou não apenas por fazer do próprio panorama geral do tema um mecanismo de defesa contra possíveis distorções – utilizando as categorias como importante ferramenta, não como meros pedaços de uma “identidade” pulverizada do objeto. Na verdade, apenas o empréstimo desta noção estatística básica, quando bem relacionada à discussão de um conteúdo sobre o tema apresentado, já posiciona um excerto de qualquer material didático sobre o 11 de setembro de 2001 exatamente como uma possível verificação externa a um livro-reportagem sobre o mesmo assunto; e vice-versa.

No caso do livro-reportagem, aliás, é interessante apontar que o discurso jornalístico possui uma característica de fonte de definição da realidade. Determinado acontecimento, potencialmente, é mais dependente do

entendimento e da reprodução jornalística, que o referenda, do que ao fato em si: o que aconteceu deixa de ser necessariamente o que aconteceu, passando a ser, ao menos publicamente, o que foi veiculado *sobre* o que aconteceu. Porém, a descrição deste fenômeno parece estranhamente similar ao que também acontece com parte das narrativas de muitos materiais didáticos tradicionais:

Esta modalidade discursiva estipula [...] dois “contratos enunciativos”: um “contrato de autenticidade”, segundo o qual os eventos relatados devem ser “fiéis” à realidade [...] e um “contrato de seriedade”, uma espécie de “contrato moral” que liga o “sujeito informador” [...] a uma obrigação de transmissão das informações. Eis o porquê do nome do enunciador desaparecer [...], sob a figura de um enunciador coletivo ou institucional, já que todos eles, supostamente fiéis a estes contratos, tornam-se desprovidos de subjetividade. É assim a chamada neutralidade jornalística (GASTALDO, 2000, p. 107).

Em especial, este ponto que descreve com precisão inúmeros jornais, telejornais e tantas outras expressões jornalísticas, talvez perca a sua força justamente para o livro-reportagem, particularmente em sua ocupação como eventual material pedagógico. Neste caso, a ausência de subjetividade seria a de outros materiais tradicionais, com o livro-reportagem – por mais que também seja autêntico, sério e informador – atuando como a presença de subjetividade. Recai sobre este equilíbrio o peso da elaboração de um método que, de maneira clara e firme, compreenda o cenário e coloque as características de

um material formativo e do livro-reportagem para conversarem entre si.

O livro-reportagem, como formato, encontra seu potencial exatamente devido a sua moldura narrativa e, aqui, é o “elo” para um parâmetro de potencial formativo que pode ser aplicado até para outras características. Na verdade, o diferencial é exatamente esse: estudos com diferentes ideias sobre o potencial didático de alternativas de ensino existem – em destaque recente, Pereira Neto (1998), Borim e Rocha (2017) e Gonçalves e Alves (2021) –, porém sempre tratando os materiais por um ponto de vista mais da comunicação do conhecimento, não da formação. Tratar do que emana do livro-reportagem o posiciona de outra forma frente ao conhecimento, ao currículo e à aprendizagem.

É claro que há uma visão de um indivíduo ou grupo de indivíduos como criadores, elaboradores e desenvolvedores diretos, por decisões deliberadas, da sociedade e de suas formações sociais, que posteriormente afetam um grupo muito mais amplo; e outra visão que trata a sociedade como supraindividual, responsável mas não afetada por pessoas isoladas, não importando o nível de poder de suas funções sociais. Esta pesquisa usa os relatos de Plano de Ataque e os avalia com base na ideia de que não há ponto de partida e ponto de chegada, mas um entrelaçamento constante. Portanto, a História é formada pelos indivíduos e os indivíduos formam a História, sendo assim fatores e produtos de todas as relações que integraram o caminho percorrido.

Esta própria pesquisa utiliza, como parte do que guia a análise, uma perspectiva relevante sobre o indivíduo e a sociedade: ao descrever o que chama de síndrome autoritária, Adorno (2019, p. 544) explica que

a repressão social externa é concomitante com a repressão interna dos impulsos. A fim de alcançar a “internalização” do controle social, que nunca dá ao indivíduo tanto quanto dele tira, a atitude deste último em relação à autoridade e à sua agência psicológica [...] assume um aspecto irracional. O sujeito alcança seu próprio ajuste social apenas sentindo prazer na obediência e na subordinação. [...]. Em nossa forma de sociedade, as tendências sádicas, assim como as tendências sadomasoquistas, realmente encontram uma gratificação.

Foi esta observação que fez, naquele estudo, Adorno (2019) elaborar uma série de perguntas e avaliar as respostas e os estímulos dos respondentes, pontuando-os e os posicionando em uma articulação de personalidades. Aqui, a “escala de atitudes” é o método híbrido desenvolvido e o “entrevistado” é o livro-reportagem, para compreender os padrões, uma vez que a pesquisa, claro, não é sobre a recepção, mas sobre o potencial. O potencial formativo das unidade de análise, nesta pesquisa, foi inserido como parte do próprio manejo do *corpus*, com o entendimento, baseado nos referenciais, de que este potencial está na relação entre a transmissão de informação e a capacidade de suscitar reflexão. Assim, se complementam as características quantitativas e qualitativas do método.

Para cumprir o papel de verificação externa e oferecer

representatividade à análise qualitativa do livro-reportagem, foram mapeados de forma temática todos os excertos de coleções de livros didáticos que lidam com os ataques aos Estados Unidos em 11 de setembro de 2001, o assunto discutido pelo objeto desta pesquisa. Como Bardin (1977) deixa claro, as hipóteses fazem parte da delimitação do material relevante para efetuar uma análise de conteúdo que proceda, frente ao *corpus*, de maneira justa, discursivamente rica e cientificamente criteriosa. Vale a pena tal esforço metodológico para que se possa começar a elaboração de um parâmetro inexistente.

Na verdade, muito do que ficou claro durante a elaboração da pesquisa e das definições dos principais conceitos, foi que o potencial didático do livro-reportagem emana *justamente* do que ele possui de distinto em relação a outros materiais utilizados. Assim, recorrendo a elementos de referências diversas, mas que convergem, foi desenvolvida uma forma de análise criteriosa que valoriza a primazia do objeto e da fonte, não do método em si. Talvez o maior desafio da pesquisa, tais delimitações demandaram primeiro uma imersão, depois um afastamento da fonte, antes da análise propriamente dita. Isso para garantir que havia domínio o suficiente para a elaboração do melhor método possível especificamente para chegar à tese desejada, já que o pesquisador não se subtrai – e uma das observações importantes desta pesquisa, inclusive na fonte, é que o estímulo à reflexão pode vir da presença de *mais* sujeito, não menos –, porém, para a análise inicial de fato, era preciso

avaliar e expor os resultados encontrados.

Além disso, foram escolhidas duas coleções diferentes de livros didáticos para ampliar o debate. Afinal, durante o amadurecimento da pesquisa, o PNLD mudou radicalmente as orientações sobre os materiais, por conta de nova determinação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A partir do ano de 2021, o PNLD deixou de avaliar, indicar e selecionar (para o Ensino Médio) livros didáticos de História, por exemplo, a disciplina que interessa para esta pesquisa. Ao invés disso, ela foi reunida com Geografia, Filosofia e Sociologia em materiais de Ciências Humanas. Assim, vale a contribuição de um material didático existente para o teste de confiabilidade do método desenvolvido, *não* como objeto de estudo. Além disso, uma vez que a mudança foi para o Ensino Médio e não há motivos para a discussão desta pesquisa não incluir também o Ensino Fundamental, mais esta camada de diferenciação foi considerada: são, portanto, uma coleção de 2020, com livros de História e para o Ensino Fundamental; e uma de 2021, com livros de Ciências Humanas e para o Ensino Médio. Ambas da mesma editora, a FTD Educação, selecionada por seu lastro histórico (existe desde o século XIX) e por trabalhar exclusivamente com o segmento educacional.

Compreendidos os motivos da discussão de *Plano de Ataque* e das seleções de verificação externa, é importante iniciar um esclarecimento sobre os procedimentos da Análise de Conteúdo, que Bardin (1977, p. 42) entende como

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Talvez as principais características deste método, como sugere Cohn (1971), estejam nas relações entre o conteúdo manifesto da mensagem analisada e a fragmentação desta mesma mensagem em menores unidades. O fato de não perder significado, pelo contrário, encontrá-lo e enriquecê-lo, nestas duas noções tanto isoladamente quanto em complementos, já deixa clara a razão de aplicá-la nesta pesquisa, embora em entrelaçamento com outras noções metodológicas. Como já exposto, é um parâmetro inicial sendo construído considerando em primazia o objeto e a fonte de pesquisa, portanto, foi necessária reavaliação constante para compreender os procedimentos a serem aplicados para expor o possível potencial formativo, conforme o próprio livro também ia se revelando para a pesquisa.

Vendo Plano de Ataque como uma mídia, um meio de comunicação e não uma simples ferramenta, a pesquisa manteve a primazia do objeto e elaborou o método ao redor dele. Mais uma vez, nas palavras de Adorno (1996, p. 396) sobre a pseudoformação: “os conteúdos objetivos, coisificados e com caráter de mercadoria da formação cultural, perduram à custa de seu conteúdo de verdade e de suas relações vivas com o sujeito vivo”, derivando em uma

coisificação do homem, da sociedade e até do conhecimento científico.

Partindo dessas questões, procedeu-se, frente ao *corpus*, com uma postura de relatório das características em cada etapa de análise. Lidando com uma manifestação cultural tão complexa, em termos teóricos e empíricos, quanto o livro-reportagem, uma análise demanda idas e vindas entre o macro e o micro, o potencial e a prática. Aqui, não havia outro caminho que não o do incessante aperfeiçoamento de todas as etapas, retomando os pontos levantados por Cardoso, Oliveira e Ghelli (2011): a *exaustividade* que vem do domínio do tema discutido; a *representatividade* dos materiais selecionados e analisados, respeitando as distinções entre eles; a *homogeneidade* trazida pelo desenvolvimento do método, que potencializa o objeto e controla os desvios; e a *pertinência* que perpassa todo o processo e permite que os resultados almejados sejam alcançados. Isso foi aplicado, em especial, na formulação das categorias e subcategorias.

Observadas com mais profundidade certas características gerais do livro-reportagem, à frente é enfim apresentada substancial análise que passa por uma relação de presença ou ausência, em maior ou menor escala, no livro selecionado para discussão, das categorias e subcategorias codificadas. Tudo norteado pelos objetivos e pelas hipóteses. Tal abordagem enriquece tanto o aspecto da discussão, quanto o dos resultados que a pesquisa alcança, oferecendo uma avaliação que vai da representatividade temática do conteúdo até aspectos qualitativos dele, que ajudam a expor como o potencial formativo

pode aparecer e ser avaliado.

3. Os padrões apresentados pelo livro-reportagem

O potencial para formação e pseudoformação presente no livro-reportagem emana dele com base em padrões que demandam interpretação. Neste terceiro capítulo, a pesquisa afunila os procedimentos metodológicos, resgata as categorias e apresenta as subcategorias que classificam o conteúdo de *Plano de Ataque*. Posteriormente, enfim, evidencia os resultados obtidos para formar uma articulação quantitativa e, principalmente, uma análise crítica do livro-reportagem e do potencial formativo.

3.1 A codificação do objeto em categorias e subcategorias

Em *Plano de Ataque*, se os próprios capítulos do livro formam as unidades de contexto, como já discutido, os parágrafos naturalmente se revelam como o que Franco (2008, p. 41) chama de unidades de registro, “a menor parte do conteúdo, cuja ocorrência é registrada de acordo com as categorias levantadas”. A temática geral já é, por definição, a categorização da expressividade do debate sobre os ataques aos Estados Unidos em 11 de setembro de 2001, da forma que são abordados em *Plano de Ataque*. Como a pretensão da pesquisa é evidenciar o potencial formativo do livro-reportagem, o argumento se volta para o conhecimento. A “menor parte” do conhecimento, talvez um grande resumo da interseção entre jornalismo e educação que este

trabalho se propõe a discutir, é a informação levada em cada código do *corpus* analisado. Fica, então, a ideia de “temas dentro do tema”, como acontecimentos e personagens relevantes à história dos atentados relatados por Plano de Ataque, sendo as unidades de registro uma espécie de plano de fundo que dá significado às unidades de análise, segundo Franco (2008). Compreendendo que o potencial formativo do livro-reportagem precisava ser descoberto, desdobrado, com base nos indícios de estímulo que o formato apresenta, ficou claro que este era o caminho a ser seguido.

Porém, vale destacar que a noção de estímulo aqui não necessariamente apresenta a característica esvaziada que Adorno (2011) reserva em suas avaliações sobre a música popular, diferenciando o pensamento musical do entretenimento musical: “o tipo consoante ao entretenimento já se acha preparado nesse tipo próprio ao consumidor cultural; para ele, a música não consiste numa estrutura de sentido, mas numa fonte de estímulo” (ADORNO, 2011, p. 76). Por este ponto de vista, o formato e conteúdo importam pouco e são até “corrigidos” pela audição *predisposta* do ouvinte. Aqui, em uma pesquisa sobre o potencial formativo, o estímulo pode tanto ter o caráter de aliviar o peso de uma sequência informativa “pesada”, quase declarativa, quanto pode maximizar a forma e o conteúdo, os potencializando e suscitando a reflexão.

Sem o assumir como totalidade do real, é importante constatar o desejo do instantâneo e os seus efeitos no estímulo. Brambilla (2011, pp. 45-46)

aponta para um caminho que, à primeira vista, parece tomar, especialmente, a cabeça dos jovens: “para o bem ou para o mal, a diversão está se tornando um elemento fundamental [...]. A mistura entre jogos e serviços já avança ao ponto de ser difícil determinar o limite entre os dois”. Outra variável no cenário da pseudoformação. O papel de “elo” que Plano de Ataque e outros livros-reportagem podem cumprir está exatamente na noção de que muito do desenvolvimento e da aprendizagem do indivíduo vem da mediação destes estímulos, que em alguns casos é dessensibilizada por uma sistematização rasa do ensino e pela didatização da História. Sem negar a importância de parâmetros sistemáticos, é necessário lembrar que o ensino, afinal, deve estar a serviço da aprendizagem, não o contrário.

Novamente, vale repor a visão de Adorno (2015, p. 106) sobre este equilíbrio, pois ela definiu a perspectiva desta pesquisa:

O que aparece ao sujeito como sua própria essência – e na qual ele supõe tomar posse de si em contraste com as necessidades sociais alienadas – é medido por aquelas necessidades, mera ilusão. Isso empresta a todo o âmbito psicológico o momento de soberba e insignificância. [...]. Quase se poderia dizer que quanto mais conhecemos os humanos psicologicamente mais nos afastamos do conhecimento de seu destino social e da própria sociedade e, assim, do conhecimento dos seres humanos em si, sem que, entretanto, a perspectiva psicológica perca sua própria verdade. A sociedade atual, entretanto, é “totalitária” também no fato de nela os seres humanos como tais, talvez de forma mais abrangente do que antes, igualaram-se a energia do seu eu ao

movimento da sociedade; de forma a impulsionar cegamente sua autoalienação até a imagem ilusória de igualdade entre o que são para si e o que são em si.

O método aqui apresentado e à frente aplicado tomou como referências todas estas formas de análise para tentar oferecer uma visão única em uma interseção única, mas a *perspectiva* é a dessa interseção. Por isso, um método “híbrido”: tratar do livro-reportagem e de sua interlocução, sem considerar os estímulos, talvez fosse mera análise de conteúdo e não chegasse ao potencial formativo, como se propõe a pesquisa; e avaliar a recepção seria outro trabalho, talvez futuro. Aliás, como já destacado, embora esta pesquisa não tenha a pretensão para oferecer esta contribuição especificamente, analisar a recepção do livro-reportagem como material formativo é outro procedimento analítico que pode enriquecer a discussão que, do ponto de vista desta pesquisa, está sendo iniciada.

O tratamento dos objetos e da fonte de pesquisa se constituiu como uma espécie de articulação formada por referências diversas, mas complementares, compreendidas e encadeadas a fim de extrair a melhor discussão possível. Entre os estímulos, o conteúdo e a aplicação de conceitos estatísticos, buscou-se exatamente este posicionamento: o livro-reportagem nem acima, nem abaixo de qualquer material didático tradicional; e principalmente a fonte de pesquisa, Plano de Ataque, sendo analisada também sob um parâmetro elaborado com o auxílio de excertos de livros didáticos, como um interlocutor oculto.

Assim, esta pesquisa aplica um método que pode analisar conteúdos diversos respeitando tais diversidades, sempre guiada pelos motes da temática, já que é ela que os une. Para isso, foram formulados padrões adequados justamente para cumprir o papel de colocar o tema no lugar que ele merece, o centro da discussão, *ao redor* do qual o método é elaborado, para colher o máximo possível do objeto sem jamais perder o devido rigor científico. Como já explicitado, por se tratar de um livro-reportagem, que funciona como um texto contínuo dividido em capítulos, as principais categorias de análise são semânticas, derivadas da tipologia textual de Werlich (1975).

As categorias tem a ver com as próprias variáveis de inferência da Análise de Conteúdo e podem, inclusive, ser relacionadas aos elementos de qualquer relato narrativo, além dos próprios elementos do texto jornalístico, com a seguinte definição operacional: a sequência textual argumentativa lida predominantemente com o fato (*o que* acontece); a narrativa lida majoritariamente com o tempo (*quando* acontece); a descritiva, com o cenário (*onde* acontece); a expositiva, com o enredo (*como* acontece); e a instrutiva predominantemente dá voz ao narrador ou a algum personagem (*quem diz* o que acontece). Estas cinco categorias englobam e codificam a obra a partir da perspectiva do método e do referencial teórico, mas sua aplicação foi fruto deste ir-e-vir com relação a Plano de Ataque, mantendo a primazia do objeto – porém elaborando um parâmetro replicável em outros livros-reportagem. Ainda assim, se é possível considerar as categorias “externas” ao objeto (embora

emanem dele), as subcategorias de análise são totalmente “internas”, específicas para a obra de Ivan Sant’Anna – o que não significa que não possam ser aplicadas em outras obras.

Não só isso, mas as subcategorias são expressivas, temáticas, não semânticas. Também demandam, portanto, interpretação e, como evidenciado em toda a perspectiva da pesquisa, mais *sujeito* na análise. Não são, portanto, subcategorias específicas dentro de cada categorias, mas subcategorias que se aplicam a *todas* as categorias, também obedecendo a critérios de predomínio e exclusão mútua. Nesta conexão, toma forma prática a convergência de duas mãos entre a forma e o conteúdo, especialmente para expor os padrões impostos pela Indústria Cultural. É aqui que, retomando Adorno (2015, p. 75), fica claro como “a unificação de psicologia e teoria social através do emprego de conceitos iguais em diferentes níveis de abstração leva necessariamente, no âmbito do conteúdo, à harmonização”. As unidades de registro, então, passaram pela codificação das seguintes subcategorias: a do método, em que o jornalista trata predominantemente do próprio processo de apuração e escrita; a do enquadramento, em que são majoritariamente apresentados fatos que o jornalista considera pré-requisitos para o posicionamento da sequência textual; a dos personagens, que lida predominantemente com os atores pelo ponto de vista de seu papel na narrativa; a da ação, que trata majoritariamente dos atos práticos que acarretam a história; e finalmente, a da interlocução, que principalmente

apresenta vozes diretas e inclui os diálogos que “ilustram” as apurações do jornalista.

Vale destacar, aqui, que a transposição de referenciais teóricos para um formato de análise de conteúdo apoiada em estímulos requer a aplicação de critérios e tomadas de decisão complexas, o que aumenta a probabilidade de haver contestações em relação a algumas destas decisões, ainda mais na tentativa de estabelecer um parâmetro inexistente. Porém, exatamente como um passo inicial sobre o potencial formativo do livro-reportagem, esta pesquisa considera este processo como parte normal e essencial do crescimento científico coletivo. Ainda assim, é importante destacar que a existência de várias maneiras de elaborar uma análise não significa que ela seja cientificamente fraca. Na verdade, pode ser o oposto, pois é por meio de avaliações críticas que o trabalho científico evolui.

Desta forma, foi fundamental não cair no equívoco de confundir a realidade com a sustentação conceitual dela. Afinal, como explica Adorno (2015, p. 90) sobre a nebulosidade da relação entre psicologia e sociologia :

A separação entre sociologia e psicologia é incorreta e correta ao mesmo tempo. Incorreta, ao endossar a renúncia ao conhecimento da totalidade, que também impõe a separação; correta, na medida em que registra de forma não reconciliada a ruptura realmente consumada, em vez da unificação apressada no conceito.

Por exemplo, regras de análise de conteúdo já discutidas, da

exaustividade (esgotamento da fonte), da representatividade (constituição do universo nas amostras), da homogeneidade (mesma origem e mesma obtenção dos dados) foram aplicadas na pré-análise, explorando a fonte para produzir o inventário. Ainda assim, todas passaram pela contestação do método no ir-e-vir da pesquisa. Ao longo dela, da pré-análise até a classificação, também passaram as avaliações de pertinência (confluência com os objetivos) e homogeneidade (mesma dimensão de análise). A codificação do *corpus*, além de elaborar uma base qualitativa para a análise, também proporciona uma estrutura quantitativa importante para montar a articulação apresentada à frente. O principal, porém, são as noções de estímulo e os padrões da Indústria Cultural que guiaram a perspectiva da avaliação crítica desta articulação, em especial a partir dos excertos destacados. Novamente, a característica central de uma análise que depende sobremaneira deste ir-e-vir, da forma e do conteúdo de Plano de Ataque, das unidades de registro (os parágrafos) que constituem e são constituídas nas unidades de contexto (os capítulos).

Lembrando que o afunilamento desta noção em formato prático de análise deriva diretamente da dialética com que a Teoria Crítica explica a necessidade da consideração de fatores sociais psicologicamente incorporados, em contraste com uma psicologia que apenas insiste no indivíduo e ignora a sociedade:

As ciências da sociedade e da psique, na medida em que transcorre, lado a lado desconectadas, sucumbem igualmente

à tentação de projetar em seu substrato a divisão do trabalho do conhecimento. A separação entre sociedade e psique é falsa consciência: ela eterniza categorialmente a clivagem entre sujeito vivo e a objetividade que impera sobre os sujeitos mas que provém deles. Não se pode, entretanto, retirar a base dessa falsa consciência através de um decreto metodológico. Os seres humanos não conseguem reconhecer-se na sociedade e esta não se reconhece em si mesma, porque eles são alienados entre si em relação ao todo. Suas relações sociais objetificadas se lhes apresentam necessariamente como um ser em si. O que a ciência separada pela divisão do trabalho projeta no mundo apenas reflete o que nele ocorre. A falsa consciência é ao mesmo tempo correta: vida interna e vida externa estão cindidas uma da outra. Somente através da determinação da diferença, e não através de conceitos ampliados, sua relação será expressa de forma adequada. A verdade do todo reside na unilateralidade, não na síntese pluralista (ADORNO, 2015, pp. 74-75).

O livro-reportagem poderia não *alcançar* o significado de “elo”, mas possuía *características* que, considerando noções centrais desta pesquisa, o tornaram um candidato a ter este potencial avaliado. A própria interseção imanente entre jornalismo e literatura – um casamento definitivo, inerente ao formato, que busca equilibrar arte e técnica (independente de conseguir ou não) – apresenta um paralelo que busca justamente determinar as diferenças mantendo o foco no esclarecimento do objeto, no resgate tanto da consciência das limitações quanto da superação delas, em busca da totalidade; e se muito do potencial formativo do livro-reportagem pode estar na quebra de padrões, foi preciso estabelecer um método capaz de expor tais padrões.

Por fim, sem arriscar a primazia do objeto de estudo, vale lembrar o papel tangencial de livros didáticos selecionados, como referências pré-existentes. E é interessante destacar o uso do jornalismo como dentro do próprio material didático tradicional: isso foi constatado em todas as edições (quatro volumes, um para cada do 6º ao 9º ano) da coleção História, Sociedade e Cidadania, para o Ensino Fundamental; e também em todas as edições (seis volumes, separados por concentrações temáticas) da coleção Multiversos, para o Ensino Médio. No caso da edição para o 9º ano, inclusive, foram indicadas justamente uma reportagem e um documentário curto como aprofundamentos, com links personalizados pela editora – e não mais disponíveis. Para o volume Globalização, Tempo e Espaço, da coleção para o Ensino Médio, a dica foi procurar o documentário Fahrenheit: 11 de setembro, do diretor Michael Moore. A ideia de indicar complementos, embora ideológica e eventualmente hierárquica, seja de qual dos produtos parta, assume parcialmente as virtudes e as limitações de cada formato.

O referencial teórico e este desenho metodológico foram os responsáveis por estabelecer o parâmetro inicial proposto para a análise do potencial formativo de um livro-reportagem. Inicialmente, a divisão quantitativa da codificação das categorias expõe as características do gênero e as especificidades de sua fórmula como aparecem em Plano de Ataque, inclusive para futura comparação com outros livros-reportagem; depois, os destaques específicos que compõem este cenário mais amplo, sob um olhar qualitativo

dos padrões impostos pela Indústria Cultural; e enfim, o afunilamento para a significação destas características com relação ao processo de formação e pseudoformação.

3.2 Avaliação e discussão dos resultados

Para o panorama aqui apresentado, Plano de Ataque foi lido e relido à exaustão, em inúmeras fases desta pesquisa. Como já explicado, isso foi fundamental para o desabrochar do objeto e do próprio método, em especial as subcategorias. Porém, foi talvez mais fundamental para que as hipóteses e os objetivos da pesquisa se mantivessem sempre como guias e, em meio a necessária primazia do objeto de estudo, não houvesse o risco também de se perder nele. Por exemplo, em determinado ponto da pesquisa, foi fortemente considerada a possibilidade de elaborar uma espécie de escala que lembra a Escala F, de Adorno (2019). As categorias eram variáveis e seria o nível de equilíbrio entre elas a mensurar o potencial formativo, tal qual o teste da Escala F mensura a personalidade autoritária. O livro-reportagem, portanto, seria “entrevistado” pelo método de forma direta e indireta, sem o dilema de possíveis respostas falsas por parte do “sujeito”, pois a análise seria capaz de evidenciar as noções discursivas aparentes tanto quanto as ocultas e as possíveis.

A motivação por trás disso estava na obtenção de um dado, um número, uma pontuação em que se pudesse posicionar o potencial formativo de Plano de Ataque, elaborando assim uma escala a ser reproduzida com outros livros-reportagem. Esta motivação, é importante deixar claro, segue existindo. Porém, o tratamento quantitativo do *corpus*, embora muito importante, passou a tomar outra característica no decorrer da pesquisa. A categorização com base na tipologia textual de Werlich (1975) é absolutamente replicável e, com mais pesquisas futuras sobre o potencial do gênero, será possível estabelecer cada vez mais os padrões do formato.

Como em muitos livros-reportagem, Ivan Sant'Anna faz uma exposição inicial sobre o método de apuração e escrita, mas depois faz o relato pelo ponto de vista da história e dos personagens, sendo um interlocutor presente em cada vírgula, mas “emprestando” a perspectiva. Aliás, aqui é importante reforçar o efeito prático desta técnica no que tange à categorização semântica e à subcategorização expressiva. Uma unidade de registro predominantemente instrutiva, por exemplo, como boa parte do livro, precisava partir da *premissa* de quem diz; um dos personagens, por exemplo. Isso não significa que a *temática* seja o personagem, pelo contrário. Abaixo, um parágrafo categorizado como instrutivo e subcategorizado como de enquadramento, ambas muito predominantes em Plano de Ataque:

Talvez tivesse sido melhor pegar o mesmo voo de Ellen,

mesmo pagando um pouco mais. Naquele momento, ela voa para Chicago, escala de seu voo para Los Angeles. Louis não vê a hora de encontrá-la novamente (SANT'ANNA, 2006, p. 159).

Este excerto assume a voz e a perspectiva de Louis Mariani, uma das vítimas do trajeto fatal do voo 175 da United Airlines, que colidiu com a Torre Sul do World Trade Center. Porém, esta perspectiva é utilizada majoritariamente para o enquadramento, a fim de *situar* o relato: Louis não está no mesmo voo da esposa Ellen; o bilhete dele foi mais barato; o destino final de ambos era Los Angeles; ela está a caminho de Chicago; e, em um exemplo do dito como implicação do não-dito, o desejo dele de reencontrá-la não se realizará.

Para uma diferenciação definitiva, a seguir se apresenta o “contrário”, por assim dizer, em uma unidade de registro predominantemente expositiva e de personagem:

Com sua longa experiência em contraterrorismo, no Exército de Israel, provavelmente Lewin teria sido páreo para Atta. Se tivesse posto o egípcio fora de combate, o AAL11, mesmo que nunca chegasse a aterrisar em um aeroporto, também jamais chegaria à Torre Norte do World Trade Center. Pois, após a morte de Ognowski e McGuinness, só Mohamed Atta poderia pilotar o Boeing (SANT'ANNA, 2006, p. 163).

Aqui, a perspectiva (o “quem diz”) não é de nenhum dos personagens e retorna ao narrador oculto e, neste caso sim, tendo os personagens como

tópico a partir do *papel* de cada um no momento narrado. Além disso, a categoria é expositiva pois o parágrafo não lida majoritariamente com quando (narrativa), onde (descritiva) e nem mesmo o que (argumentativa) acontece, mas *como*. E na verdade, neste caso, é uma exposição de como algo *aconteceria*, já que o passageiro Daniel Lewin foi um dos primeiros a ser atacados no sequestro do avião. Embora as categorias e subcategorias já tenham sido esclarecidas anteriormente, à luz da articulação quantitativa vale exemplificar esta sutileza conceitual entre a perspectiva e a temática, pois o domínio dela foi primordial na codificação e análise.

Para este ponto de partida, mais importante que o escalonamento de uma relação equilibrada entre as categorias foi a constatação da existência ou não deste equilíbrio, além de como ele se apresenta em Plano de Ataque. Lembrando que, como já exposto, em formulação da interpretação desta pesquisa, as categorias narrativas e descritivas são consideradas as que mais *situam* o leitor; enquanto as expositivas e argumentativas mais *informam* e a instrutiva mais *explica*, em articulação que pode suscitar reflexões. Por exemplo, sendo um relato em que boa parte dos acontecimentos se desenrola em um único dia, talvez não seja surpresa que, dentre as categorias, a narrativa (que posiciona os fatos no tempo) foi a que predominou em menos unidades de registro (parágrafos) das 1.390 totais que constituíram esta pesquisa, como mostra a Tabela 1.

Tabela 1 – Distribuição dos conteúdos por categorias

CATEGORIA	UNIDADES PREDOMINANTES	
Argumentativa	257	18,5%
Descritiva	283	20,3%
Expositiva	243	17,5%
Instrutiva	411	29,6%
Narrativa	196	14,1%
TOTAL	1.390	100%

Legenda: classificação das unidades de registro de Plano de Ataque

Ainda assim, a divisão entre categorias evidencia razoável equilíbrio, em especial ao se considerar que os parágrafos predominantemente narrativos e descritivos, entendidos como os que têm o papel de situar o leitor, somam 34,4% do total, enquanto expositivos e argumentativos, com o papel de informar, somados possuem 36%. É importante destacar, claro, que a predominância de cada categoria é um sintoma da autoria sob os artifícios impostos pela Indústria Cultural. Uma unidade de registro valoriza mais como do que onde o fato ocorreu, a próxima vice-versa, por escolha do jornalista e demanda da fórmula. Isso dá ainda mais peso, portanto, para os rastros deixados pelos padrões do formato do livro-reportagem, além de reforçar que a voz do autor está presente o tempo todo, não apenas quando ele a destaca. Ainda assim, é eloquente que 29,6% dos parágrafos seja predominantemente instrutivo – e, portanto, *explique*. A fórmula do livro-reportagem, assim, rege conteúdo que depende do sujeito, de *quem diz*. O sustentáculo de Plano de

Ataque, então, se revela bastante dialético: técnico, objetivo e constituído como produto independente da subjetividade, mas não sem a reflexão do sujeito.

Apresenta-se, então, uma das características de “elo” apresentadas pelo livro-reportagem, não apenas entre literatura e jornalismo, mas entre subjetividade e objetividade.

O sujeito, cuja expressão é necessária, em face da mera significação de conteúdos objetivos, para que se alcance essa camada de objetividade linguística, não é um adendo ao próprio teor dessa camada, não é algo externo a ela. O instante do auto-esquecimento, no qual o sujeito submerge na linguagem, [...] não é um instante de violência, nem sequer de violência contra o sujeito, mas um instante de reconciliação: a linguagem fala por si mesma apenas quando deixa de falar como algo alheio e se torna a própria voz do sujeito (ADORNO, 2003, pp. 74-75).

Submersa na linguagem e nos rastros que deixa, a voz do livro-reportagem, seja pelo próprio autor, sempre presente, seja pelos personagens, não está na interioridade ou na exterioridade do fato, mas no limite entre eles. E assim, esta maioria de unidades de registro instrutivas ajuda a entender porque e como o livro-reportagem parece tanto apresentar sujeitos quanto confrontar dialeticamente o papel do sujeito de refletir o objeto, consciente de que faz parte dele. Um ponto importante desta reflexão, inclusive, está nas subcategorias. Isso porque, por exemplo, a predominância de parágrafos predominantemente instrutivos poderia ser, ao menos parcialmente, justificada

pela presença de diálogos, que geram unidades de registro menores e, portanto, poderia ser argumentado, mais numerosas. Mas a Tabela 2 mostra que este não é o caso, uma vez que a subcategoria de interlocução, diretamente relacionada aos diálogos utilizados por Ivan Sant’Anna, embora fundamental no relato de Plano de Ataque, apresenta a menor predominância dentre as quatro mais presentes no livro.

Tabela 2 – Distribuição dos conteúdos por subcategorias

SUBCATEGORIA	UNIDADES PREDOMINANTES	
Ação	332	23,9%
Enquadramento	392	28,2%
Interlocução	311	22,4%
Método	16	1,1%
Personagens	339	24,4%
TOTAL	1.390	100%

Legenda: classificação das unidades de registro de Plano de Ataque

Isso significa que o livro-reportagem dá voz ao sujeito, a quem diz, não apenas pela utilização dos diálogos, mas pela própria perspectiva apresentada nas unidades de registro. Esta articulação quantitativa, porém, já expõe uma capacidade de correlação própria que é valiosa para o estabelecimento de padrões da fórmula: as categorias semânticas e as subcategorias temáticas podem “se corrigir”, apontar ou desdizer possíveis distorções.

Falando em distorções, também fica exposto que, com a pouca incidência da subcategoria de método – praticamente restrita à introdução, a

primeira unidade de contexto –, muito do “quem diz” não vem do próprio jornalista, ainda que sua voz esteja sempre presente. Assim, apresentado o panorama quantitativo das unidades de registro, vale expor o das unidades de contexto formadas por elas e as categorias mais presentes em cada, como mostra a Tabela 3.

Tabela 3 – Distribuição dos conteúdos por predominância de categorias nos capítulos

CATEGORIA	UNIDADES PREDOMINANTES
Argumentativa	3
Descritiva	7
Expositiva	5,5
Instrutiva	13
Narrativa	1,5
TOTAL	30

Legenda: classificação das unidades de contexto de Plano de Ataque

Novamente, como era de se esperar pelo panorama geral de todas as unidades de registro de Plano de Ataque, mais capítulos tiveram maioria de parágrafos instrutivos do que qualquer outra categoria. Porém, agora a divisão por unidades de contexto também fornece uma observação importante: o livro-reportagem, como um todo, se equilibra, mas os capítulos parecem possuir focos mais destacados, o que faz sentido. A divisão da história em pedaços, a linearidade ou não do relato, são algumas das variáveis mais óbvias sujeitas às arbitrariedades do autor. Tomando o conceito político de Hobbes (2003) para a

imprensa, o “contrato social” do livro-reportagem inclui a exposição do método e a confiança na apuração, mas também uma técnica que se diferencie suficientemente do jornalismo diário. Até por isso foi importante durante a análise identificar, como “guarda-chuva” que abrange as categorias, as *funções* de informar, situar e explicar.

Portanto, a seleção de quais excertos e perspectivas do relato se destacam em cada capítulo é um traço da autoria do livro-reportagem. No caso de Plano de Ataque, apesar do equilíbrio apresentado entre ser menor na predominância de capítulos, novamente ao congregar as categorias, ele aparece: 8,5 unidades de registro (houve caso de igualdade em predominância, por isso o número fracionado) têm a função principal de situar o leitor, somando as narrativas e as descritivas; e unindo capítulos majoritariamente argumentativos e expositivos, com a função principal de informar, também se chega a 8,5. Com a função de explicar (categoria instrutiva), são 13. Porém, mais do que isso, o que chama atenção na correlação entre a Tabela 1 e a Tabela 3 é que no livro há mais unidades de registro argumentativas que expositivas, mas há mais capítulos majoritariamente expositivos que argumentativos.

Esta relação até fica clara na leitura, embora, claro, pudesse não ser comprovada pelos critérios. Mas é uma escolha do autor e um padrão do formato, dentro da lógica da Indústria Cultural, dedicar mais unidades de registro concentradas a “como acontece”, enquanto pulveriza “o que acontece”

ao longo do relato, para prolongar o consumo. É um traço central do gênero, um estilema que expõe a presença de uma técnica externa ao próprio objeto na fórmula do livro-reportagem, ditando seu conteúdo. E o mesmo pode ser visto nas subcategorias, como mostra a Tabela 4.

Tabela 4 – Distribuição dos conteúdos por predominância de subcategorias nos capítulos

SUBCATEGORIA	UNIDADES PREDOMINANTES
Ação	5,5
Enquadramento	12
Interlocução	6
Método	1
Personagens	5,5
TOTAL	30

Legenda: classificação das unidades de contexto de Plano de Ataque

A dominância do enquadramento segue como mostrado na Tabela 2, mas apesar da manutenção do equilíbrio entre outras três subcategorias, houve uma troca. A menos prevalente na obra inteira é também a que possui mais capítulos em que predomina. O uso de diálogos pelo livro-reportagem acaba sendo um pastiche da literatura, um artifício que faz sentido no formato, mas que é também um atalho imposto por ele – especialmente em momentos-chave do relato, em unidades de contexto cruciais no avanço da história – para causar uma sensação de originalidade no público, pela comparação com o jornalismo diário. É pela utilização destas técnicas que o livro-reportagem parece se

posicionar como “elo”, com as características que isso acarreta: mais sujeito, sim, porém sempre dentro de um ordenamento estético que constitui uma fórmula e deixa rastros.

Há muito foi justificada, no trabalho, a seleção de Plano de Ataque como obra a ser analisada. Porém, vale explicitar aqui mais um ponto que também pesou a escolha e relaciona este relato histórico por meio do jornalismo com o referencial teórico da pesquisa: o fascínio da Indústria Cultural em dissecar qualquer aspecto histórico considerado como trágico – e, assim, também ir subtraindo a tragédia, a integrando como algo calculado e gerando uma indiferença. No caso dos ataques que ocorreram nos Estados Unidos em 11 de setembro de 2001, isso não só pode ter deixado rastros em um livro-reportagem lançado cinco anos depois, como foi feito ao vivo para o mundo inteiro naquela manhã de terça-feira. Este seja, talvez, o grande diferencial do relato de Plano de Ataque na comparação, por exemplo, com livros como *Cativeiro Sem Fim*, de Eduardo Reina – sobre sequestros cometidos pela ditadura militar brasileira –, *Hiroshima*, de John Hersey, e *Vozes de Tchernóbil*, de Svetlana Aleksievitch – sobre tragédias nucleares; ou *Operação Massacre*, de Rodolfo Walsh – sobre assassinatos cometidos pela ditadura e considerado o livro que inaugurou o jornalismo literário na Argentina. A análise não poderia partir de outro ponto, até porque Ivan Sant’Anna, ao expor seu método durante a introdução do livro, já expõe esse enraizamento da indiferença:

Confesso que esse tipo de história me hipnotiza. Talvez por um sadismo atávico. Ou, quem sabe, pela curiosidade extrema de saber como o homem reage a situações-limite. Não sei. Só sei que devoro os jornais quando um desastre de grandes proporções acontece. Junte-se minha paixão por aviões, e está explicado por que escrevi Caixa-preta, o relato de três tragédias da aviação brasileira, publicado em novembro de 2000.

De lá para cá, muitos leitores me pediram uma nova narrativa de desastres aéreos. Só não a escrevi porque não encontrei nenhum tão eletrizante quanto aqueles três.

Veio então o 11 de setembro de 2001. E tudo que aconteceu antes, em quase noventa anos de história da aviação comercial, tornou-se um evento menor. (SANT'ANNA, 2006, p. 17).

O autor, aqui, deixa claro que está ele próprio, quando na posição de leitor, submerso na transformação da tragédia em produto cultural. E quando autor, é claro, mais ainda, desta vez como sujeito. As características do relato, um eventual papel de moldura histórica e humanização dos personagens que possa dar rotas para a formação crítica e rejeição à espetacularização da tragédia, sempre a partir dos estímulos, não necessariamente sai do alcance do conteúdo apresentado por Plano de Ataque. No entanto, é necessário estabelecer de imediato: a obra já nasce, por força da seleção do evento histórico, sob a égide de um dos artifícios mais marcantes da Indústria Cultural na contemporaneidade. Afinal,

do mesmo modo que a sociedade total não suprime o sofrimento de seus membros, mas registra e planeja, assim

também a cultura de massas faz com o trágico. [...] O trágico transformado em um aspecto calculado e aceito no mundo torna-se uma benção. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 141).

Portanto, após caracterizar como “elettrizante” o choque de aviões em prédios lotados, a primeira unidade de contexto do livro, a introdução, segue completamente em primeira pessoa, como um relato metodológico e de justificativa elaborado por Ivan Sant’Anna. Apesar de haver parágrafos que carreguem subcategorias diversas – e de enquadramento, em especial –, a unidade de contexto é a única majoritariamente de método, como visto na Tabela 4. E também importa esclarecer, esta característica – estabelecida como um padrão repetido em outros livros-reportagem –, apesar do padrão de minimização do trágico, pode sim aproximar o leitor da apuração da história e se apresentar como forma e conteúdo estimulante. Pois tanto do ponto de vista do jornalismo diário quanto do ponto de vista de materiais formativos tradicionais, os estímulos tendem a uma reincidência que Adorno (1994, p. 125) aponta quando escreve sobre a música popular: “os ouvintes se tornam tão acostumados à repetição das mesmas coisas que reagem automaticamente”. O potencial formativo pode emanar do que o livro-reportagem faz de *diferente*, do que suscita reflexão e *não* reações automáticas, frutos da pseudoformação.

Sant’Anna também trata a questão dos diálogos:

Embora este seja um livro-reportagem e, como tal, baseado em

fontes que reputo confiáveis, em certos trechos da narrativa tomei a liberdade de formular alguns diálogos – travados principalmente entre membros da rede al-Qaeda – representativos do que se passou na ocasião. Como diversos planejadores dos ataques de 11 de setembro foram presos e interrogados por militares e agentes de Inteligência dos Estados Unidos, os diálogos aos quais me refiro se baseiam nesses interrogatórios, listados um a um nas páginas de The 9/11 Commission Report, o relatório oficial da Comissão de Investigações do Congresso americano (SANT’ANNA, 2006, p. 22).

O autor, porém, com exceção de curta menção à tortura por afogamento no epílogo do livro, não esclarece o teor destes interrogatórios, apesar de, poucos capítulos depois – ao se aprofundar na repercussão do atentado inicial às Torres Gêmeas, uma explosão em fevereiro de 1993 que matou seis pessoas – , efetuar relato que evidencia atenção: “sem nenhuma formalidade ou procedimento legal, Ramzi Yousef, mesmo sendo cidadão paquistanês, foi trasladado secretamente para o aeroporto. Um jato especialmente fretado pelo FBI o levou direto de Islamabad para Nova York, onde um helicóptero o conduziu a uma prisão federal próxima” (SANT’ANNA, 2006, p. 51).

Assim, a introdução possui caráter muito particular em relação ao restante da obra. É importante destacar que, no processo de definição e isolamento das unidades de análise, as características do formato e do texto foram preponderantes. Em especial após a introdução, considerar palavras ou frases como unidades de registro, por exemplo, ao invés de parágrafos,

resultaria em uma análise e discussão distorcidas, justamente pela natureza ampla e múltipla do relato. Da mesma forma, como já exposto, a própria categorização exigiu avaliação circular, retorno e refinamento com o *corpus*, sendo um parâmetro inicial e não podendo ser considerada um padrão finalizado para livros-reportagem.

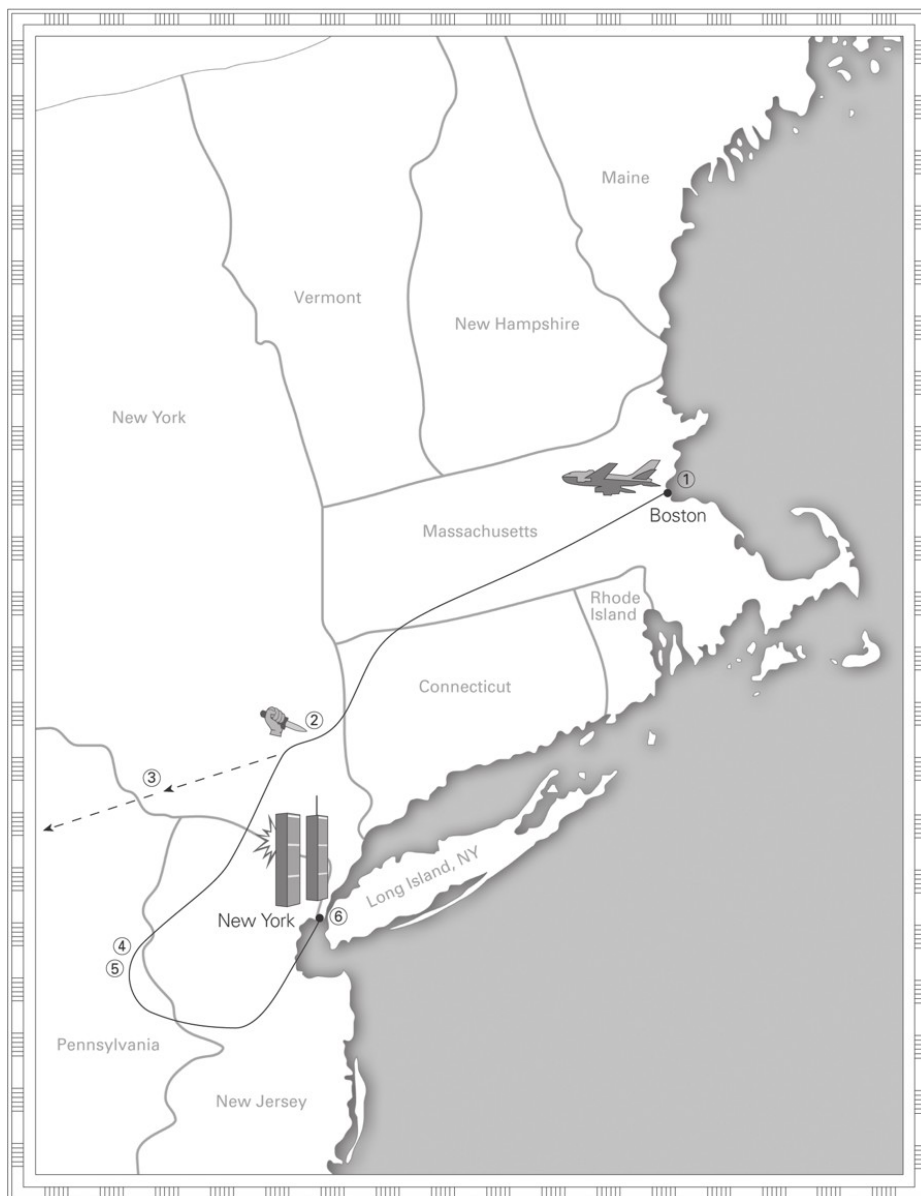
Concentrando a atenção mais ao formato, a estrutura de Plano de Ataque também apresenta uma lista de personagens que vale ser rapidamente abordada. Como não possui parágrafos, ela não foi codificada, mas também não foi ignorada. Na prática, ela apresenta a relação entre os corolários de exaustividade, homogeneidade e pertinência da análise: é preciso tentar esgotar a fonte, mas ter uma única dimensão de exploração do material e não deixar de aplicar tudo aos objetivos da pesquisa. O mesmo foi aplicado para os agradecimentos e as documentações ao fim da obra. Ainda assim, a lista de personagens já expõe a perspectiva de uma história desenvolvida pelos participantes arrolados de forma ativa, não como peças em um tabuleiro. Tratar tal relação com honestidade ajuda inclusive a dispor o quanto da realidade a história consegue retratar e, principalmente, a moldura que ela retrata: sendo a dos vencidos ou a dos vencedores, por exemplo, dependendo das limitações do próprio formato, o que muda é a moldura. E mesmo buscando detalhar as ações e não apenas o contexto, é importante deixar claro que Sant'Anna também está *criando* contexto. Como diz Adorno (2018, p. 432), “nem a plenitude do real, como totalidade, submete-se à ideia do ser, que lhe daria

sentido, nem a ideia do ente pode ser construída a partir dos elementos do real.” Quatro das seis unidades de contexto iniciais da obra têm predominância da subcategoria de enquadramento, além de alta incidência das categorias narrativa e descritiva (as que situam o leitor).

O próprio destaque ao atentado de 1993, ainda que aprovado por alguém que teria papel central nos ocorridos em setembro de 2001 – Khaled Sheik Mohamed, homem-forte que mais “se encantou” com a ideia de atingir alvos estadunidenses com aviões como mísseis e, posteriormente, liderou treinos e preparações para os ataques –, expõe a moldura do contexto de Plano de Ataque. Em uma estrutura não-linear, Sant’Anna dedica um capítulo (“Reta final”) a introduzir a situação em que alguns dos personagens principais se encontram minutos antes dos atentados. E conta que “na prisão de segurança máxima [...], Ramzi Yousef encontra-se em sua cela de oito metros quadrados. [...] Em uma armação na parede, a televisão [...] irá revelar ao esquelético Yousef que o complô iniciado por ele há quase dez anos finalmente teve sucesso” (SANT’ANNA, 2006, p. 37). Ora, se Yousef, preso e sem participação direta nos atentados, iniciou o complô devido ao ataque em 1993, quantas conexões não poderiam ser feitas para mapear “outros inícios”? Com base em suas apurações, Sant’Anna escolheu este, o que é legítimo e faz sentido no relato, mas estabelece a moldura.

Abaixo, o Mapa 1 serve como exemplo de um recurso utilizado várias vezes pela obra para “emoldurar” os ataques:

Mapa 1 – Trajetória do voo UAL175



Legenda: reprodução de arte da página 60 de Plano de Ataque

1. Aeroporto Logan, Boston: decolagem às 8h14
2. Sequestro do avião, entre 8h42 e 8h46
3. Rota que o avião deveria seguir rumo a Los Angeles
4. O sequestrador desliga o *transponder*, cortando a comunicação com o centro de controle
5. Início do curso para poder atingir o WTC vindo do sul

6. Choque contra a Torre Sul do WTC, às 9h03min11s

Além do voo 175 da United Airlines, todos os outros três voos recebem este mesmo tratamento infográfico dentro do livro: o 11 e o 77 da American Airlines, que atingem a Torre Norte e o Pentágono, respectivamente; e o 93 da United, que iria ao Capitólio mas cai em Shanksville, Pensilvânia, após os passageiros invadirem a cabine para tentar recuperar o controle da aeronave. Em todos estes casos, a riqueza de detalhes, importante para situar e informar o leitor, contrasta com toda a inevitável banalização da tragédia, literalmente transformando os ataques em imagens que, ironicamente, poderiam inclusive ser *emolduradas*.

Estas ilustrações até se mostram um atributo que destaca a capacidade do formato do livro-reportagem de romper com certos limites e aplicar ferramentas necessárias para exposição e inculcação de informação, mas, de certa forma, este entendimento se aplica ao livro-reportagem (e outros relatos históricos) como um todo, sendo um fragmento arbitrário da realidade. Porém, o olhar jornalístico faz a diferença e dentro do formato, estes artifícios saltam aos olhos. Eles fazem parte da *essência* do livro-reportagem, exatamente uma das características que o diferencia de reportagens “comuns”. De forma geral, é possível afirmar que outro tipo de ilustração, também utilizada em Plano de Ataque, como a Figura 1 abaixo, são aqueles que poderiam ser encontrados em qualquer relato de algum fôlego sobre os ataques às Torres Gêmeas; já

ilustrações como o Mapa 1 são aquelas que basicamente só estariam em um livro-reportagem que se debruçasse sobre o tema.

Figura 1 – Torre Norte cai, 29 minutos após Torre Sul, no que parecia implosão controlada



Legenda: reprodução de colagem da página 226 de Plano de Ataque

Mesmo a Figura 1, ainda assim, apresenta características de “moldura” e destaca o caráter espetacularizado da tragédia. Novamente, Adorno aborda também esta característica, ao escrever que “imagens estéticas não se deixam nem traduzir validamente para conceitos, nem também são “reais”; não existe nenhuma imagem sem imaginário; possuem a sua realidade no seu conteúdo histórico, não há que hipostasiar as imagens, mesmo quando são históricas” (ADORNO, 2013, pp. 103-104). Vale reforçar que o papel das imagens aqui – não codificadas, pelo critério de homogeneidade – obedece à exaustividade (totalizar a fonte) e à pertinência (aderência aos objetivos).

Além disso, as ilustrações entram aqui para reforçar o caráter avaliado nas sequências textuais de Plano de Ataque. Afinal, dos capítulos 6 (“A célula de Hamburgo”) ao 15 (“Amanhecer na Costa Leste”) da obra, Ivan Sant’Anna recua no avanço temporal entre os preparativos e os ataques: o relato se mantém não-linear, mas só dedica uma unidade de contexto majoritariamente para o dia 11 de setembro de 2001, após fazer isso duas vezes nos primeiros cinco capítulos. E isso aparece na codificação, com alta incidência de unidades de registro narrativas e descritivas, especialmente entre os capítulos 9 (“11 de setembro – 9h35”) e 15, desta forma ficando claro como o livro-reportagem está priorizando, neste momento, *situar* o leitor para o momento em que, inevitavelmente, focará suas atenções àquela fatídica terça-feira. No caso das subcategorias, a de enquadramento se mantém prevalente, como por toda a

obra, mas o equilíbrio se apresenta entre as de ação e de personagem, pois a subcategoria de interlocução, embora sempre importante, tem maior prevalência em outro momento de Plano de Ataque.

O que mais chama atenção, porém, neste íterim, é o relato sobre a radicalização de Marwan al Shehhi, Mohamed Atta, Ramzi Binalshibh e, posteriormente, Ziad Jarrah. Isso porque, segundo apuração de Ivan Sant'Anna, os quatro chegaram na Europa sem sinais de inclinação à guerra santa, se tornando jihadistas durante o período na Alemanha. Por um lado, se o livro-reportagem utiliza essa condição pessoal para discutir o papel do preconceito na própria radicalização, também reverbera os seus próprios, especialmente no caso de Jarrah.

Como não raro acontece na Europa, Mohamed Atta, vez ou outra, se via vítima de preconceito. Talvez por isso ele, aos poucos, tenha se segregado com os seus. O estudante egípcio, que até então nunca havia sido muito fervoroso na prática do islamismo, tornou-se frequentador assíduo da mesquita Quds, no centro de Hamburgo, ponto de reunião de muçulmanos radicais.

Atta limitou ao mínimo seu relacionamento com os kaffirs (infiéis), conversando com eles só o estritamente necessário. Deixou a barba crescer. Leu textos do Hadith (coletânea de pregações e passagens da vida do Profeta). Fundou um grupo de preces que se reunia na própria mesquita (SANT'ANNA, 2006, p. 74).

Atta dividia um apartamento com al Shehhi e Binalshibh (que acabou

não participando dos ataques por não ter visto de entrada nos EUA concedido), com o próprio livro relacionando a proximidade do trio com a jihad a uma recepção inóspita no Ocidente. Sobre Jarrah, entretanto, apesar do mesmo contexto também ser destacado, o narrador deixa de ser oculto e assume uma perspectiva surpresa:

Jarrah teve infância e adolescência normais. Cinco anos após o fim da Guerra Civil, ele, já aos 20, era um rapaz popular em Beirute. Frequentava as melhores praias, as discotecas e os bares da moda. Passeava de moto pela orla do Mediterrâneo. Praticava natação e mergulho. Nos fins de tarde, reunia-se com amigos e amigas, todos em trajes ocidentais, para beber cerveja nos cafés dos bulevares, com mesas nas calçadas, tal como os de Paris. Às vezes, jogavam gamão.

Nas festas, Ziad não saía das pistas de dança. Era popular entre as garotas e não lhe faltavam namoradas. Pacífico, boa-praça, jamais se envolvia em brigas ou discussões. Não dava motivos de aborrecimento para Samir, homem extremamente liberal para os padrões muçulmanos. Tanto era assim que suas filhas, irmãs de Ziad, se vestiam como se estivessem em qualquer cidade do Ocidente: roupas decotadas, blusas sem mangas. Nem as irmãs, nem a mãe de Ziad cobriam a cabeça com véus. E gostavam de pintar os cabelos.

[...]

O jovem Ziad, que desembarcou no aeroporto de Frankfurt no primeiro trimestre de 1996, acompanhado de seu primo Salim, era um candidato improvável a se tornar um extremista islâmico (SANT'ANNA, 2006, pp. 79-80).

Neste ponto parece ficar claro que, se uma perspectiva mais distanciada do acontecimento histórico pode posicioná-lo como mera conexão de causas e

consequências também arbitrariamente apontadas – como o exemplo de Napoleão Bonaparte utilizado por Sartre (1987) –, o mergulho e a proximidade com os fatos históricos explicam muitos dos momentos em que falta crítica e o relato pede *ainda mais* sujeito no livro-reportagem. Ora, se características formativas imanentes precisam vir do que o gênero traz de *distinto*, uma reação automática por parte do próprio narrador terá dificuldade em suscitar reflexão, mesmo se sabendo que o narrador também é criado pelas circunstâncias sociopolíticas.

No capítulo 16 (“Decolagem na pista 25”), Plano de Ataque “coloca” os quatro aviões no ar, estimulando uma sensação, no leitor, do início de uma espécie de “último ato” no relato dali em diante. Apesar de ainda faltarem treze unidades de contexto, a partir do 17 (“American 11, está me ouvindo?”) alguns capítulos passam a ser mais curtos. O livro-reportagem levou cerca de 139 páginas de conteúdo dividido em 17 unidades de contexto (a introdução mais os 16 capítulos iniciais) para estabelecer o que precisava antes de focar atenção praticamente total nos ataques em si e nas suas consequências, tendo 102 páginas de conteúdo dividido nas 13 unidades de contexto finais para fazê-lo.

Um detalhe que chama atenção neste “último ato” do relato é a prevalência da categoria instrutiva. É a mais presente como um todo no livro, mas aparece como a principal categoria sete vezes entre os capítulos 17 e 27 (“Shanksville, Pensilvânia”). Porém, mesmo estando atrás da perspectiva, do

“quem diz”, há um segundo nível que mostra as categorias argumentativa e expositiva – portanto, com o papel de informar – sendo muito importantes do capítulo 17 ao 21 (“Na contramão”) e, posteriormente, no 23 (“Pra dizer que te amo”) e no 26 (“Não temos outra escolha”); e as categorias narrativa e descritiva – portanto, com o papel de situar – sendo fundamentais do capítulo 22 (“*Mayday! Mayday!*”) ao 25 (“Sonho impossível”); além de equilíbrio absoluto entre as categorias no capítulo 27 (“Última lembrança”). No caso das subcategorias, a de interlocução passa a ter alta prevalência ao lado da de enquadramento: o autor passa a recorrer sobremaneira aos diálogos, que passam a inserir drama.

Isso tudo mostra, nesta aparente divisão de características que aparece tanto de forma quantitativa quanto qualitativa em excertos bastante marcados do livro, como a produção de estímulos depende tanto do formato quanto das decisões do autor. Afinal, outro livro-reportagem carregaria as similaridades da fórmula, porém inevitavelmente seria um relato diferente, com outro foco. Reside nisso esta dialética, como quando Adorno (1995b, p. 144), se opõe “a constatar reações, a medi-las, sem colocá-las em relação com os estímulos, isto é, com a objetividade frente à qual reagem os consumidores da indústria cultural”. Por um lado, as motivações que levam Ivan Sant’Anna desde a seleção do tema até a elaboração de Plano de Ataque estavam estabelecidas e são as mesmas que levaram inúmeros outros materiais a serem produzidos e consumidos sobre o 11 de setembro; por outro, exatamente pelo formato e pela

presença inequívoca do sujeito, *este* livro, com *estas* escolhas, deixam rastros e são indissociáveis do autor.

Um aspecto crítico importante deste momento do relato, vindo exatamente da perspectiva do narrador por vezes oculto, é do quão pouco preparado se estava para ataques desta magnitude, se é que é possível se preparar para isso. Porém, entre os ditos, há um não-dito crucial na história: considerando o contexto de radicalização prévio aos ataques, com alta participação dos EUA como uma das grandes potências ocidentais, o que diz sobre o país o fato de que não se esperava tal terror? Esta reflexão, inclusive, aparece como culminação estimulada por tudo o que foi apresentado sobre os 19 sequestradores e as preparações, uma vez que o autor sugere, não sem dose de razão, que a orquestração dos atentados só foi possível por seus agentes serem vistos como meros indivíduos desinstitucionalizados e sem vínculos, apesar de alguns estarem em listas de observação – o que só reforça o relato. Uma violência formal, de estado, não atingiria o objetivo tanto por um cenário geopolítico tangenciado pelo livro-reportagem, quanto pela preparação estadunidense para combatê-la preventivamente e/ou ativamente. Não era o mesmo com essa violência que tinha rosto e estava pronta para morrer, como mostra Sant’Anna (2006, pp. 167-168):

Solucionado seu problema de navegação e, mais ou menos, o de pilotagem, Mohamed Atta resolve se comunicar com “seus” passageiros. Só que, em vez de apertar o botão do PA

(*passenger addresser*) no microfone, ele se confunde e aperta outro.

— Nós temos alguns aviões — diz. — Fiquem quietos e tudo estará bem.

A fala de Atta, que se trai e usa “aviões”, é enviada para fora, ouvida e gravada pelo Centro Boston. As aeronaves que se encontram na área também a escutam. Mas ninguém percebe o plural.

Mais à frente, o narrador expõe quais autoridades já estão cientes do sequestro do voo 11 da American Airlines, o primeiro a atingir seu alvo. Porém, novamente destaca que, naquele momento “ninguém se lembra de enviar um alerta geral para todas as companhias aéreas e para os diversos centros e torres de controle espalhados pelo país, uma vez que a hipótese de múltiplo sequestro não é cogitada” (SANT’ANNA, 2006, p. 169). O mesmo acontece na Torre Norte, logo após o impacto, quando

as linhas telefônicas do Serviço de Emergência 911 encontram-se inundadas com pedidos de socorro. A maioria das pessoas que ligam ouve uma mensagem automática, informando que todos os circuitos estão ocupados. E os poucos que são atendidos se deparam com operadores que nada sabem do que aconteceu nas torres. Cada um dá uma instrução diferente.

— Fique onde está!

— Abandone o prédio!

— Quebre a janela, para entrar ar fresco!

— Não quebre a janela, para não entrar fumaça (SANT’ANNA, 2006, p. 178)

O não-dito do livro-reportagem parece claro: a própria individualidade, o sentimento de “cada um por si”, uma incapacidade de antecipação institucional e a falta de referencial coletivo para lidar com este tipo de horror ajudaram a garantir o sucesso dos planos contra os Estados Unidos. As próprias histórias de desespero contadas na reta final do livro-reportagem, em paralelo com o acompanhamento de cada comando decisivo dos sequestradores nos manetes que levaram aos aviões aos alvos, também evidenciam isso. Seja para se salvar ou salvar os outros, cada ato é individualizado, em aparente escolha literária.

Da mesma forma, veio de uma desorganizada resistência civil, dos passageiros do voo 93 da United Airlines, uma tentativa de recuperar o último avião tomado pelos sequestradores. A aeronave não chegou a destruir o Capitólio, mas ela poderia nem ter sido sequestrada, não fosse todo este cenário apresentado pelo livro-reportagem, que ainda se mistura à própria espetacularização da tragédia.

Apesar dos milhares de voos comerciais que cruzam os céus dos Estados Unidos a qualquer instante do dia ou da noite, não há, neste 11 de setembro de 2001, nenhum procedimento através do qual todos os voos comerciais tenham condições de receber, ao mesmo tempo, ou com diferença de poucos minutos, um comunicado, uma notificação qualquer. Aliás, não há uma rotina estabelecida pela qual a FAA, a Força Aérea, o comando das Forças Armadas, a Casa Branca, o FBI, a CIA e o Serviço Secreto possam trocar informações urgentes e simultâneas. Os órgãos, assim como as empresas aéreas e os

centros de controle de voo, são estanques, egocêntricos. Ninguém fala com ninguém.

[...].

Na cabine de comando do UAL93, há milhares de dólares em equipamentos de voo de última geração: navegador inercial a laser, radar meteorológico, três sistemas de piloto automático, detector de colisão, computadores, rádios os mais diversos e sofisticados e muitos outros. Mas nenhum deles seria melhor do que um mísero aparelho preto-e-branco de TV, por meio do qual o comandante e o copiloto pudessem tomar conhecimento dos ataques na Costa Leste (SANT'ANNA, 2006, p. 192).

Assim, tal espetacularização poderia ter tido consequências sobre a própria tragédia, além das marcas emocionais que deixou, pois em mais de uma descrição, na reta final do livro, Sant'Anna relata algo óbvio, mas importante de ser relatado sobre aquele dia: que parentes e amigos dos personagens viram ao vivo, pela televisão, o momento da morte de seus entes queridos. Um ponto que o jornalista podia ter abordado, porém, foi o quanto tal drama contribuiu para o cenário geopolítico posterior.

Aqui, embora, como já explicado, os livros didáticos selecionados sejam apenas elementos de cotejamento nesta pesquisa, não fontes de pesquisa, vale destacar um excerto para reforçar esta discussão. No livro Políticas, Conflitos e Cidadania, da coleção Multiversos Ciências Humanas, o tema é apresentado da seguinte forma:

Sob o Talibã, os Estados Unidos, representantes máximos do Ocidente, foram rotulados de “Grande Satã”, e sua influência

política e cultural passou a ser duramente combatida. De sua parte, o governo do então presidente estadunidense George W. Bush estigmatizou o Afeganistão, classificando-o como país integrante do “eixo do mal”. [...]. Enquanto isso, cresciam no Afeganistão os núcleos da rede al-Qaeda, uma organização terrorista islâmica liderada pelo saudita Osama Bin Laden.

Nesse contexto de radicalização crescente, em 11 de setembro de 2001, um grupo da rede al-Qaeda lançou aviões comerciais sequestrados contra dois símbolos do poderio estadunidense: um econômico, as torres gêmeas do World Trade Center, em Nova York; e outro militar, o prédio do Pentágono, em Washington.

O governo estadunidense, então, convocou outros países do Ocidente para uma espécie de “cruzada” contra o terrorismo, naquilo que se convencionou chamar de “guerra ao terror”, e declarou que, a partir dali, adotaria a guerra preventiva contra qualquer país que representasse uma ameaça à segurança dos Estados Unidos. Em outubro de 2001, os Estados Unidos e seus aliados invadiram o Afeganistão (BOULOS JÚNIOR, 2020b, p. 112).

O formato e até os dados apresentados são muito similares aos que aparecem nos outros materiais da FTD que lidam com os ataques, também por Boulos Júnior (2018 e 2020a), um deles da mesma coletânea e outro na versão para o 9º ano da coleção História, Sociedade e Cidadania. Basicamente, é seguido este padrão de três parágrafos, sendo um para apresentar o contexto anterior, outro para resumir os eventos de 11 de setembro de 2001 e outro para expor as consequências posteriores. Porém, ainda assim – e ressaltando a importância deste material como elemento extra para demonstração do não-dito pelo objeto de estudo –, em curta sequência textual, o material didático

tradicional, exatamente pelo formato mais geopolítica, apresenta alguns traços dos panoramas de motivações e efeitos sobre os ataques com mais força que o foco emoldurado do livro-reportagem, em mais de 200 páginas, consegue dizê-los, deixando esta tarefa para o não-dito.

As duas unidades de contexto que encerram Plano de Ataque, justamente focadas em “arredondar” os pontos finais dos envolvidos na trama, têm alta prevalência das categorias argumentativa e expositiva (portanto, com foco em informar), além da subcategoria mais observada ser, claro, a de personagens. Os destaques de consequência geopolítica são tangenciados, presentes basicamente em excertos como: “Nos meses e anos que se seguiram, houve uma caçada humana, sem precedentes em intensidade e extensão geográfica, aos integrantes da al-Qaeda em geral e aos envolvidos nos atentados em particular” (SANT’ANNA, 2006, p. 256).

O autor, inclusive, abre o encerramento do relato – e, posteriormente, encerra o próprio livro com agradecimentos e toda a documentação das fontes de pesquisa – destacando prisões dos envolvidos no planejamento e reações de familiares dos sequestradores ao saber da participação (e morte) deles nos ataques. Além disso, posiciona George W. Bush, então presidente dos Estados Unidos e Osama bin Laden, então líder da al-Qaeda, após os ataques. Um deles em um abrigo antibombas no estado do Nebraska, nos EUA, outro oculto em local não-identificado no Afeganistão, em uma última demonstração das características mais marcantes do formato e da obra, tangenciando a

consequência geopolítica a partir do foco nos personagens: “Enquanto uma nova era, que alguns chamam de guerra de civilizações, se inaugurava, os dois homens mais poderosos deste relato se protegiam em esconderijos, temerosos um do outro, separados por 10 mil quilômetros e 11 fusos horários.” (SANT’ANNA, 2006, p. 259).

3.3 A interpretação crítica do potencial formativo

Conforme exposto, as categorias apresentadas a partir da tipologia textual de Werlich (1975) foram agrupadas, dentro do entendimento desta pesquisa, como as representantes objetivas das funções de informar (argumentativa e expositiva), situar (narrativa e descritiva) e explicar (instrutiva). Enquanto as categorias foram pensadas como o estabelecimento de um parâmetro inicial e replicável, o agrupamento talvez funcione para a perspectiva desta pesquisa, não para outras. O mesmo vale para as subcategorias. Porém, o importante aqui é separar a presença ou prevalência destas características, embora centrais para o entendimento do formato e do livro-reportagem, do *cumprimento* de tais funções. E mesmo que cumpram, qualquer potencial formativo anda lado a lado não apenas com a formação, mas também com a pseudoformação.

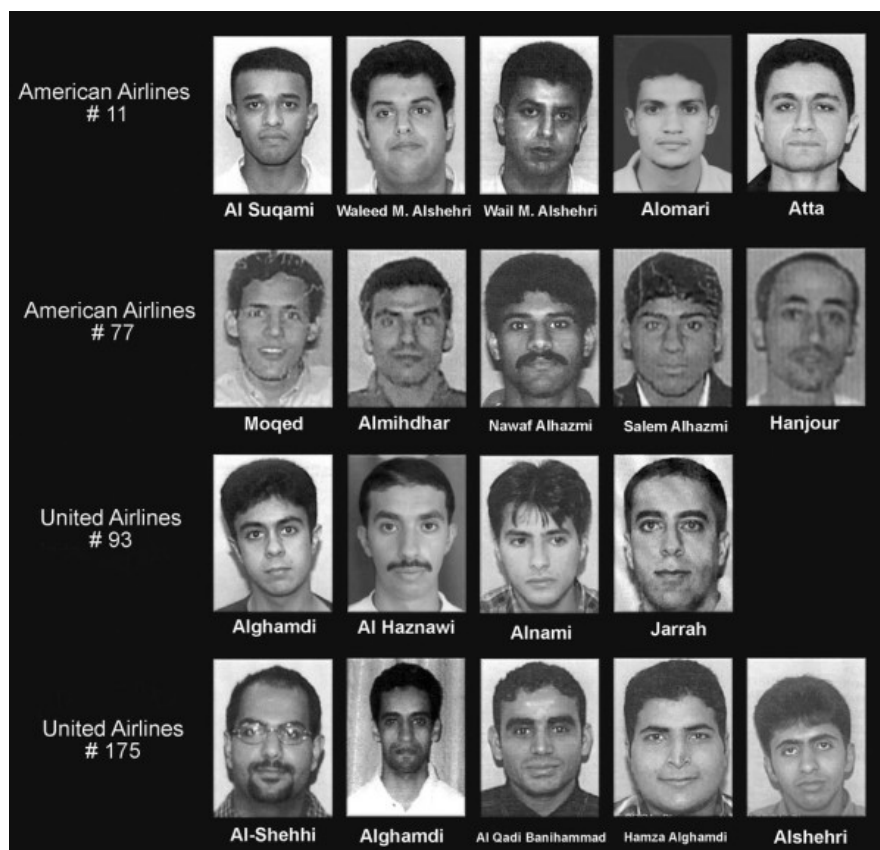
A formação, afinal, tem como objetivo simultâneo a libertação para

constituição social e o fortalecimento da autonomia frente às constituições sociais. Esta busca por emancipação e adaptação, vale reforçar, é um equilíbrio delicado. Quando uma das dimensões é absolutizada, há tendência para a pseudoformação, pois mesmo alguém instruído pode ser totalmente adaptado. Ora, se a noção busca conciliar a sociedade e o indivíduo para que este último não perca sua autodeterminação, o entendimento de que se tende tão fortemente à totalidade social que é minimizada a chance de ser algo além dela só poderia significar a pseuformação, cujo sintoma está justamente na quase impossibilidade de ser incompatível com a totalidade.

O potencial formativo, portanto, vem do tensionamento entre a adaptação e a emancipação. Por isso esta pesquisa tentou entender o “equilíbrio” entre as categorias, as subcategorias, os artifícios utilizados no livro-reportagem. A degradação pode vir tanto da falta de contexto, tendendo a se tornar mera apropriação; quanto do abandono das relações, incorrendo na minimização da autonomia. O caminho tênue e por vezes ambíguo que esta pesquisa trilhou buscou considerar estas questões, sem absolutizá-las, sem abrir mão do caráter crítico nem do caráter adaptador. E ambos, é claro, estão presentes em Plano de Ataque.

Como discutido, a escolha do tema já tem característica fetichista e a fórmula favorece a presença de mais sujeito, mas sob o mapeamento de Leão (2002) e minimização do corpo pela moldura, como na Figura 2.

Figura 2 – Os 19 sequestradores que participaram da Operação Aviões



Legenda: reprodução de colagem da página 226 de Plano de Ataque

Do mesmo jeito que emoldura a rota dos aviões, como na Figura 1, Plano de Ataque também emoldura personagens. Como mostra a Figura 2, se em vários momentos a obra dá voz aos sujeitos, também há momentos em que os apresenta com a provocação de efeito do *kitsch*. A minimização do corpo como estratégia de sedução aparece exatamente em uma técnica que parece pretender um “esgotamento” do tema, como se tal noção não fosse mediada, dentro da relação entre adaptação e emancipação, exatamente pelo indivíduo e pela sociedade. Portanto, embora a “sensação de descoberta” seja um

elemento importante do ensino e da educação, ela é também um pré-requisito para a própria existência do livro-reportagem como produto cultural e, portanto, parte crucial de seu formato e de sua técnica.

Por um lado, se há elementos de “descoberta” em um evento histórico mundialmente difundido, é porque ainda havia ali informação e, talvez, conhecimento a ser transmitido. Por outro, é também uma moldura absolutamente contemporânea da Indústria Cultural, aplicada ao relato de crimes, eventos e até temporadas esportivas⁶. A relação entre livro-reportagem e documentários ou séries documentais, como exposta anteriormente nesta pesquisa pela perspectiva de Nichols (2005), não é por acaso. E se a noção de mapeamento, pelo ponto de vista narrativo, implica em elaborar um “novo todo”, então as técnicas da Indústria Cultural podem fazê-lo com qualquer tema ou acontecimento histórico desejado.

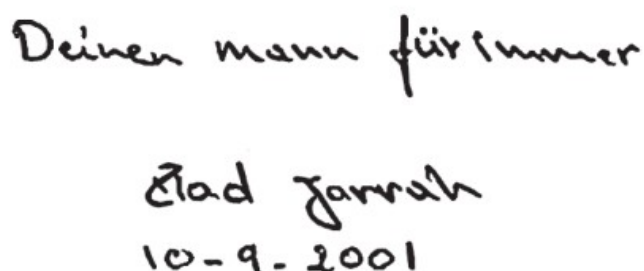
Outras pesquisas futuras, com outras obras e perspectivas, poderão atestar com ainda mais assertividade o papel do equilíbrio entre as categorias selecionadas para marcar os padrões da técnica do livro-reportagem. Porém, em Plano de Ataque, o mesmo balanceamento que pode ser interpretado como parte do potencial formativo e da relação entre emancipação e adaptação, pode ser visto também pela exatamente pela ótica da técnica. Retomando Eco (1979), há uma preocupação do relato em apresentar e, inclusive, balancear mensagens referenciais (que focam no conteúdo) e poéticas (que ditam a

⁶ Ver Elize Matsunaga: Era uma vez um crime (2021), Desastre Total: Woodstock 99 (2022) e F1: Dirigir para Viver (2019).

forma), o que ajuda a produzir este equilíbrio que não deixa de ser um pastiche.

Um exemplo claro da busca por provocação de efeito fica evidenciado na Figura 3:

Figura 3 – O homem de sua vida, Ziad Jarrah



Deinen Mann für immer
Ziad Jarrah
10-9-2001

Legenda: reprodução de assinatura da página 133 de Plano de Ataque

A informação de que Ziad Jarrah enviou uma carta de adeus escrita em alemão para sua noiva, a turca Aysel Senguen, que não fazia ideia do contínuo envolvimento dele com a guerra santa, foi apresentada por Plano de Ataque não apenas como forma de dar voz ao personagem, mas também para ressaltar a complexidade de algumas das relações dos sequestradores, ao redor dos quais havia uma “disputa social” entre os círculos moderado e extremista presentes na vida de cada um deles. A carta de Jarrah, inclusive, é reproduzida na íntegra pela obra, em texto. Mas a escolha de destacar a assinatura como imagem, a ideia de mostrar as últimas palavras escritas à mão pelo jihadista, aparece como adição deliberada de drama a um relato já dramático e violento, artifício utilizado pelo livro-reportagem para provocar efeito e segurar ao máximo a

atenção do leitor, em especial a partir da metade final do relato de Plano de Ataque. Afinal, “o prazer da violência contra o personagem transforma-se em violência contra o espectador [...]. Ao olho cansado nada deve escapar do que os especialistas puseram como estimulante” (ADORNO, 2002, p. 20).

Aqui vale retornar ao início da obra e destacar um excerto que engloba tanto a profundidade da rota de pesquisa necessária para produzir um livro-reportagem e o potencial formativo que ela poderia significar, quanto o contraste com o que de fato, por força de ser um produto cultural massificado, ele se torna:

Hoje, se quisesse, acho que poderia escrever uma enciclopédia sobre os antecedentes dos atentados, retornando ao século VII, quando, aos 40 anos, o profeta Maomé iniciou sua pregação, passando, em seguida, pelos primórdios do islamismo, por sua propagação pelo Oriente Médio, África e parte da Europa, pelo surgimento da dinastia Saud (família fundadora da Arábia Saudita), pela descoberta de petróleo na Península Arábica, em 1938, pela criação do Estado de Israel (1948), pelas guerras, que se seguiram, entre israelenses e árabes (Independência, 1948, Suez, 1956, Seis Dias, 1967, Yom Kippur, 1973), além de milhares de escaramuças entre os dois lados, pela crise do petróleo (anos 1970 e 1980), pelos movimentos armados de independência do Estado Palestino, pela invasão soviética do Afeganistão (1979), pela Guerra Irã/Iraque (1980/1988), pelo surgimento dos mujahedins, pela Guerra do Golfo, pelo primeiro atentado contra o World Trade Center (1993), pela fundação da al-Qaeda, pelos ataques às embaixadas americanas na África (organizados e executados pela “Base”) e pelos seguidos planos da CIA para assassinar Osama bin Laden, cuja movimentação era acompanhada por

uma aeronave espiã, não tripulada, à qual a CIA deu o nome de Predador (SANT'ANNA, 2006, pp. 21-22).

O jornalista deixa claro: “se quisesse”. Não é, claro, a escolha de Sant’Anna; e evidencia novamente a dialética do livro-reportagem. De forma geral, o potencial formativo emana do que o gênero tem de distinto e disruptivo e o potencial pseudoformativo emana do que o gênero tem de reprodução e limitação. Afinal, este hipotético livro-reportagem exposto por Sant’Anna, que engloba tudo o que ele diz ter pesquisado, não existe só porque o jornalista decidiu escrever outro, mas também porque o formato não se apresenta adaptado para isso. Como o jornalista também confessa, sobre a escrita de Plano de Ataque: “Coletando dados e informações de jornais, revistas, sites, livros, fitas e discos, eu transcrevera, em documentos [...], 17 mil páginas. Dezessete mil! E as informações não paravam de chegar” (SANT’ANNA, 2006, p. 21).

De certa forma, a crítica ao jornalismo potencialmente formativo passa por questões importantes também na crítica ao próprio sistema de ensino, cuja lógica e funcionamento partem da necessidade de manutenção e fortalecimento das condições para a “realização de sua função de reprodução de um arbitrário cultural do qual ele não é o produtor (reprodução cultural) e cuja reprodução contribui à reprodução das relações entre os grupos ou as classes (reprodução social)” (BOURDIEU; PASSERON, 1994, p. 77), tudo isso por força dos artifícios utilizados.

A introdução destes artifícios que deixam a trama ainda mais dramática, portanto, se apresentam como elementos, ao mesmo tempo, de humanização, mas também de banalização e exploração da tragédia, sintomas práticos da própria origem de escolha do tema. O uso das imagens para tal, inclusive, não é coincidência. Porém, da mesma forma que com as categorias, esta pesquisa não assume isso *a priori*. O próprio Benjamin (1969), inclusive, assume a possibilidade da reprodução imagética vir a cumprir algumas promessas revolucionárias, ao dissertar sobre o fenômeno chamado de desauritização da obra de arte. A partir deste entendimento, a perspectiva desta pesquisa também considera que,

na medida em que a semiótica permite a leitura da imagem como entidade independente do próprio referente, pode então ser estabelecida uma nova configuração hermenêutica para a discussão sobre o tema das imagens da formação cultural. Essa outra interpretação do universo imagístico está situada na base da contestação pós-moderna ao discurso apologético dos referentes sólidos, instituídos como modelos fixos. Nessa perspectiva entende-se a noção de imagem não mais como a representação de um objeto – conforme assevera o pensamento epistemológico moderno – mas como signo, ou seja, algo capaz de ser percebido como um outro objeto (TREVISAN, 2002, p. 111).

A questão aqui, portanto, é importante deixar claro, não é meramente algo intrínseco às imagens, mas seu papel no livro-reportagem, pela forma com que são utilizadas pelo objeto de estudo. Abaixo, na Figura 4, é possível

constatar mais um exemplo dos padrões imagéticos frutos das escolhas do autor.

Figura 4 – Pessoas que tentavam se salvar, nas ruas próximas ao World Trade Center



Legenda: reprodução de foto da página 194 de Plano de Ataque

Por tratar de um ocorrido trágico, o elemento dramático já existia desde a definição do tema; porém, foi um padrão que se destacou pela repetição e pela relação com artifícios característicos da Indústria Cultural, além de outras perspectivas do referencial teórico. Além disso, se Trevisan (2004) descreve a imagem como “elo de comunicação” e a pesquisa se propôs a analisar o livro-reportagem como um possível elo entre comunicação e educação, percorrendo a linha inevitavelmente tênue da formação e da pseudoformação em um produto cultural, ignorar esta característica seria incoerente. A Figura 4,

inclusive, além da Figura 1 e de uma versão modificada da Figura 2, são expostas pela obra antes mesmo do sumário, como uma espécie de choque inicial, assim que o leitor abre Plano de Ataque. Esta abordagem sobre a violência não contesta, mas perpetua noções, em especial sob um aspecto formativo e pedagógico. Como destacam Bourdieu e Passeron (1994, p. 30), “a amnésia da gênese que se exprime na ilusão ingênua do ‘sempre-assim’ [...] pode conduzir a eternizar e, com isso, a ‘naturalizar’ as relações significantes que são o produto da história”.

O próprio Joe Sacco (2016, pp. 4-5) aponta e critica este processo que também naturalizou a

vaca sagrada do jornalismo [...], a “objetividade”. Deixo claro que não tenho problemas com a palavra em si, se o significado for apenas abordar um fato sem ter concepções. O problema é que não acredito que a maioria dos jornalistas consiga abordar um fato, seja qual for sua relevância, com “objetividade”. [...]. A jornalista norte-americana que acaba de pôr os pés na pista do aeroporto afegão não se livra de imediato do ponto de vista norte americano nem abdica de toda concepção para gravar novas observações em tábula rasa. Será que ela, de uma hora para outra, vai deixar de ver os soldados norte-americanos que acompanha como compatriotas de respeito e boas intenções, que compartilham muitos de seus valores, e passará a percebê-los como instrumento de um estado-nação que opera segundo seus próprios interesses, o que na prática – em termos objetivos – eles são? Na melhor das hipóteses, ela tenta relatar suas ações e reações da forma mais sincera.

Esta é a busca do livro-reportagem, um produto cultural sob a lógica da dominação e da técnica objetiva, mas também com a presença do sujeito como um pilar indissociável do formato. Os cenários e excertos aqui apresentados foram selecionados para permitir um entendimento não apenas do que o método demonstra sobre o objeto, mas dos atributos presentes nele que, em conjunto com as noções teóricas levantadas, produzem a interpretação crítica sobre o potencial formativo que a pesquisa buscou avaliar. E esta própria avaliação, embora já obedecendo critérios elaborados com base nas referências expostas e no domínio do material, segue apta a melhorias: como já discutido, pela quase inexistência da perspectiva aqui utilizada, esta tese é um ponto de partida, uma formulação de um parâmetro inicial sobre o livro-reportagem como material formativo.

Finalmente, este caráter de elo em diversos níveis, tanto para o livro-reportagem quanto para outros e novos materiais que tangenciam a área da educação como um todo, resgata a noção de Wallon (1975, p. 214), ainda que do ponto de vista da individuação, mas oferecendo suporte para o potencial formativo: “seria útil ligar as operações intelectuais de que a criança é capaz às relações sociais [...]. Veríamos então que é antes favorecer a instrução da criança em vez de desenvolver simultaneamente as suas aptidões sociais”. Para ele, em especial, “trata-se aqui de uma ligação que [...] talvez a nossa educação demasiado intelectualista e utilitária cometa o erro de negligenciar” (WALLON, 1975, p. 214).

O livro-reportagem sob o ponto de vista do potencial formativo talvez seja um tema ainda incipiente, mas a palavra “novo” demanda cuidado ao ser aplicada a ele e a outros materiais. No caso do livro-reportagem, não apenas por sua história, já contada nesta pesquisa, nem mesmo por seu posicionamento estabelecido no mercado de não-ficção, também exposto aqui, mas exatamente por esta característica de elo que possui, que tem potencial para ir além do truque do “novo”:

O novo, um buraco da consciência, algo que se espera com os olhos fechados, parece a fórmula em que o horror e o desespero adquirem o valor de estímulo. [...]. Mas o seu despido perfil é um criptograma do mais unívoco modo de reação. Contém a resposta precisa dada pelo sujeito ao mundo que se tornou abstrato, à era industrial. No culto do novo, e portanto na ideia da modernidade, existe a rebelião contra o fato de já nada haver de novo. A indistinção dos bens produzidos [...] transforma tudo o que encontra em algo que já ali estava, em eventual exemplar de um gênero, em "duplicado" do modelo. O estrato do não já previamente pensado, do carente de intenção, em que as intenções florescem, parece esgotado. Com ele sonha a ideia do novo (ADORNO, 1982, pp. 229-230).

Há inúmeras contribuições a serem extraídas do livro-reportagem, mas reduzi-lo a um produto inventivo por sua abordagem seria esquecer que, por força do formato, ele é uma colagem de técnicas massificadas. Ao tratar de temáticas da história, com olhar de jornalismo e artifícios de literatura, o livro-reportagem é produto de um processo de uniformização da cultura, possuindo

potencial tanto formativo quanto pseudoformativo, tanto emancipatório quanto adaptativo. Exatamente o fato dele ser dialético, de transitar entre diferentes áreas e técnicas, evidencia que ele pode ser este elo entre comunicação e educação, embora não sem esta chave central de compreensão: o referencial teórico, o método e a análise desta pesquisa mostram que os estímulos que emanam de Plano de Ataque tratam sim, em *diversos* momentos, de impulsionar o leitor à reflexão e até mesmo ao conhecimento; mas pela lógica do formato, da reprodução e da cultura com mercadoria, também tratam, em *todos* os momentos, de impulsionar o leitor a consumir *aquele* produto cultural, não outros.

Considerações finais

Esta pesquisa percorreu a rota de iniciar, sem parâmetros anteriores como guias, uma discussão sobre o potencial formativo do livro-reportagem, a partir da obra Plano de Ataque, de Ivan Sant'Anna. Apesar das dificuldades, expor uma perspectiva diferente sempre foi parte da motivação e encontra lastro em todo o referencial teórico que apoiou esta pesquisa, fruto de uma mudança de caminho pessoal, saindo da comunicação para a área da educação – e buscando tirar proveito da perspectiva específica que isso poderia trazer.

A Teoria Crítica explica que, em busca de compreender a natureza, se tenta medir e qualificar as qualidades do sujeito para comandá-la. No entanto, surge uma dicotomia entre subjetividade e objetividade, na qual a razão perde conteúdo objetivo e se degrada em mera dedução, em que o que importa não é mais o conteúdo em si, é a padronização de uma racionalidade desprovida de pensamento. Essa racionalidade instrumental não só domina consciências como manipula mediações sociais da realidade. Com isso em mente, esta pesquisa procurou se afastar de uma noção positivista que procura uma direção, um caminho a ser delimitado para que resuma toda a realidade e, por consequência, acabe por dar primazia exatamente à busca por este caminho, não à realidade.

Adotando uma perspectiva que considera o caráter subjetivo da

imanência, poderia haver a compreensão de que objeto e sujeito são estruturados como unidades não relacionadas. Mas a Teoria Crítica critica a cisão, não a separação entre elas. Nesta busca por um elo entre educação e comunicação, tal qual no próprio livro-reportagem, se apresenta mais sujeito, não menos, assim como a distinção entre sujeito e objeto é importante para o conhecimento. Em vez de discutir o fetichismo conceitual da vontade ou da liberdade, é preciso aceitar uma dialética em que as contradições não estão eliminadas, pelo contrário. Nesta perspectiva, é inegável que a contradição entre o ser humano concreto e a liberdade ideal continua a existir e não pode nem deve ser superada pelo conceito.

A técnica que deixa rastros no conteúdo, o avanço tecnológico que permite certas características da técnica, além de tudo o que envolve a discussão sobre o potencial formativo do livro-reportagem, não parecem compatíveis a serem analisados pela noção de uma racionalidade dura e extremamente linear, mas dependem da consideração de um contexto que inclui a crítica ao papel da produção cultural como mantenedora de uma dominação em que tudo é mensurável, inclusive a natureza. É possível afirmar, sobre esta forma técnica de esclarecimento, que o mito na verdade se transforma em esclarecimento e a natureza vira objetividade.

A perspectiva teórica desta pesquisa busca desmascarar a ilusão positivista de uma suposta verdade objetiva dos fenômenos, a partir da defesa de uma abordagem dialética que liberte o pensamento e permita a percepção

de quando um objeto não corresponde ao seu conceito. Da mesma forma, acreditar que qualquer objeto pode ser completamente compreendido pelo seu conceito é negar sua singularidade material, já que os conceitos são abstratos e os objetos, concretos. Este debate, inclusive, também encontra eco em questões muito específicas da comunicação que, inclusive, pautam a forma como um jornalista pode encarar a apuração e a escrita de um livro-reportagem, contestando a venerada "objetividade" do jornalismo. Quando uma jornalista estadunidense pisa na pista de um aeroporto afegão, ela não se livra imediatamente do seu ponto de vista nem abandona todas as preconcepções para observar a situação com uma mente imparcial. No melhor dos cenários, deve se esforçar para apresentar suas ações e reações da maneira mais sincera que consiga.

Assim, o potencial formativo do livro-reportagem, em Plano de Ataque, se mostrou presente a partir de estímulos capazes de suscitar a reflexão, porém demandando visão e leitura crítica. Esta pesquisa, especialmente na análise e discussão dos resultados, buscou dar primazia ao objeto de estudo e à fonte de pesquisa, partindo de uma perspectiva da Teoria Crítica que, por sua vez, dá primazia à sociedade e demanda mais sujeito na história. O formato do livro-reportagem e o conteúdo atrelado a ele demonstram rastros de alguns dos principais conceitos levantados, como um produto sob a lógica da Indústria Cultural. Foi possível concluir isso a partir do tratamento e codificação do *corpus* dentro dos critérios estabelecidos pelo método, formulado utilizando

elementos estatísticos e um padrão objetivo e quantitativo para extrair padrões do objeto, sempre guiado por esta perspectiva que não apaga o sujeito para discutir os estímulos.

Este método, elaborado de forma circular com a avaliação constante da fonte de pesquisa, integrou elementos da análise de conteúdo analisados pela perspectiva de noções cruciais da Teoria Crítica. Desta forma, foi possível demonstrar que *há* potencial de suscitar reflexões que possam gerar conhecimento no livro-reportagem, porém dentro de um formato e lógica de produção que geram características pseudoformativas, cumprindo assim o objetivo geral da pesquisa. A contribuição do método, além dos resultados que explicitam os artifícios da Indústria Cultural presentes no objeto de pesquisa, está em sua replicabilidade para outras obras do gênero. O aprofundamento da relação entre o livro-reportagem e a formação, a partir do dito e do não-dito, além da constatação da provocação de efeito como parte intrínseca ao formato, foram objetivos específicos também explicitados, trazendo à tona a pseudoformação como sintoma.

A pseudoformação é uma violência fruto de uma discrepância em relações de força de diversas origens, aqui sendo especialmente importante o capital cultural em que a educação toma papel preponderante, um papel constitutivo na criação de uma falsa consciência, fenômeno em que o produto tem seu valor esvaziado, pois o sujeito passa a enxergar apenas sua consequência, o *status* envolvido como repercussão social de seu consumo. O

próprio processo educacional, portanto, perde potencial formativo, se tornando mercadoria.

O jornalismo tem interseções relevantes ao ser visto como forma de conhecimento, mas sofre da mesma degradação, em especial ao ser analisado pela perspectiva da formação. É certo que não há monopólio do conhecimento: até nos primórdios da escola havia um forte desenvolvimento da autoinstrução, em que muitos não se contentavam com habilidades práticas, elaboravam conhecimentos teóricos dentro do que era possível em seu contexto e sua época, sem depender da escola. De outras maneiras, isso segue existindo. Porém, não sem uma atuação decisiva da pseudoformação, tal qual o conhecimento comunicado e elaborado pelo jornalismo.

A formação, claro, tem como objetivo simultâneo libertar o indivíduo para a sociedade e fortalecer sua autonomia frente às normas sociais. No entanto, como exposto na pesquisa, este é um equilíbrio rarefeito. Quando uma das dimensões é priorizada em excesso, corre-se o risco da pseudoformação, em que mesmo a instrução pode ser completamente adaptação. Sendo a ideia acomodar a sociedade e o indivíduo para que ele não perca autodeterminação, a tendência à totalidade social, impedindo que haja algo além dela, incorre na pseudoformação.

Assim, o potencial formativo exposto nesta pesquisa vem do equilíbrio entre as categorias e subcategorias do método, mas não em uma avaliação meramente quantitativa. Por isso a importância da demonstração qualitativa

dos artifícios de dominação, que podem utilizar as funções de informar, situar e explicar enquanto navegam entre as possibilidades de adaptar e emancipar e leitor. A degradação do potencial pode ocorrer tanto quando ele se torna mera apropriação, quanto quando despreza a autonomia. Esta pesquisa andou por esta linha tênue entre o caráter crítico e o dominador, sem absolutizá-los, para constatar sua presença e característica no formato do livro-reportagem e no conteúdo de Plano de Ataque.

O próprio autor, claro, admite as escolhas que levaram Plano de Ataque a ser o livro-reportagem que é. Ele expõe que, caso quisesse, poderia escrever uma enciclopédia sobre os antecedentes dos atentados. Começaria quando o profeta Maomé iniciou a pregar, passaria pelos primórdios do islamismo até a fundação da dinastia Saud, abordaria a criação do Estado de Israel em 1948, as guerras entre israelenses e árabes que se seguiram (e ainda seguem), a crise do petróleo, os movimentos pela independência da Palestina, a invasão soviética do Afeganistão em 1979, a Guerra Irã/Iraque, a Guerra do Golfo, os ataques às embaixadas americanas na África organizados e executados pela al-Qaeda e até planos pregressos da CIA para assassinar Osama bin Laden, cujos movimentos eram acompanhados por uma aeronave espiã chamada Predador.

A moldura de Plano de Ataque, claro, não teria como não ser muito mais restrita do que todo este cenário, devido ao formato, às escolhas do autor e à Indústria Cultural. A fonte desta pesquisa, codificada com categorias de

tipologia textual e subcategorias temáticas, apresenta unidades de contexto formadas por unidades de registro que levam a cabo todo o evento histórico relatado, deixando claro como os limites do formato impõem ao 11 de setembro um caráter que minimiza a causa e a consequência geopolítica e maximiza o tratamento ao acontecido, seu planejamento e seus 19 atores. Obedecendo critérios da Análise de Conteúdo, as imagens presentes na obra não foram codificadas e muito menos ignoradas, mas consideradas e expostas como parte da análise. A educação, afinal, precisa fazer mais do que moldar uma mentalidade rígida, sem ficar presa à superficialidade das imagens transmitidas pelas mídias. É inegável que as imagens desempenham um papel crucial nesta comunicação: um elo, tal qual o objeto de estudo.

No livro-reportagem, o paradoxo da subtração da tragédia a partir de sua ultraexposição, inclusive, foi um fator na própria escolha de Plano de Ataque como fonte de pesquisa, dialogando com o referencial teórico. Ao mesmo tempo que oferece uma perspectiva única e indissociável do autor, por definição do formato, o livro-reportagem pode também, como apresentado nesta pesquisa, ser mais um produto e produtor das noções e práticas estabelecidas, perdendo parte do que emana dele de distinto, de único, contribuindo para a espetacularização da história.

Algumas das implicações práticas e teóricas desta pesquisa incluem não apenas este ponto de vista pouco explorado do livro-reportagem, como a elaboração e justificativa de um parâmetro inicial a partir do qual ele pode ser

analisado a partir do potencial formativo e da Teoria Crítica. Ora, se a mediação jornalística permite a diferentes formas de conhecimento se transformarem em outras formas de conhecimento, ele possui um papel dialético importante e que pode ser mais explorado no que tange a formação, tanto que esta pesquisa elabora conexões sobre a formação e o livro-reportagem exatamente ao reconhecer esta capacidade no jornalismo – fundamental inclusive na concepção e aplicação do método –, ainda que sob a forma de um produto cultural.

Emaranhar o referencial teórico e elaborar um método para dar peso e critério a observações que estavam presentes desde as hipóteses desta pesquisa, além de contestar e reavaliar tantas outras, é a premissa do avanço científico. A progressão que foi possível para esta pesquisa marca também justamente os caminhos pelos quais ela ainda pode ser futuramente ampliada ou servir de base para outras perspectivas e métodos que a critiquem e evoluam a discussão nela presente. Os resultados apresentados aqui foram demonstrados de forma a permitir uma leitura mais assertiva, o que se perde com cisão exagerada entre as questões centrais – quando o referencial teórico, o método e o objeto pouco se relacionam. É possível pensar em utilizar referências similares para analisar outro(s) livro-reportagem(ns), como esta própria pesquisa chegou a considerar, ou mesmo discutir Plano de Ataque sob a luz de um novo método, comparando resultados, além de eventualmente avaliar, em experimentos práticos controlados, a retenção de informação em

determinados grupos após a leitura de um livro-reportagem, sobre eventos históricos ou não.

No caso desta pesquisa, com as noções e os procedimentos expostos aqui, eles certamente podem passar por ainda mais aprofundamentos teóricos e analíticos em estágios futuros. A ideia aqui foi oferecer este ponto de partida até um limite em que, pelo caráter pouco explorado da perspectiva, as dúvidas e autoquestionamentos sobre o que poderia ser um fator ainda não discutido se tornariam longas digressões, podendo tangenciar a discussão e prejudicar a compreensão dos conceitos mais importantes movimentados na realização da pesquisa. Neste ponto, para ser justo, não muito diferente do que o próprio Ivan Sant'Anna relata sobre a obra, quando diz que reuniu informações de inúmeras fontes e diferentes mídias, transcrevendo nada menos que 17 mil páginas, isso enquanto novos dados continuavam chegando incessantemente. As eventuais mazelas do formato apontadas aqui têm, majoritariamente, origens que vão além e afetam mais do que só o livro-reportagem.

Esta pesquisa não se originou de uma inquietação causada pelo livro-reportagem por acaso. Ao primar pelo sujeito e apresentar capacidade de informar, situar e explicar um acontecimento histórico para o leito, o gênero evidencia que possui características até mesmo de elaboração de resistências – partindo da presença de mais sujeito – que podem contribuir com o avanço de diversas áreas, inclusive, mesmo integrado à lógica da Indústria Cultural. É possível disseminar histórias muito menos contadas do que as do 11 de

setembro de 2001, além de apresentar detalhes pouco revelados de histórias amplamente discutidas, como faz Plano de Ataque. Respeitar os padrões de uma história contada pelo jornalismo, porém, consiste justamente em levar a sério um produto como o livro-reportagem, para poder analisá-lo e portanto criticá-lo.

Tal qual a escola e a educação de forma geral, esta pesquisa vê a discussão de um elo entre comunicação e formação com base na consideração de que avanços científicos não resultam de evolução sem conflito, oriunda de consensos generalizados, mas é produto momentâneo de uma longa articulação de conflitos ideológicos e até sociais. Este ponto de partida que avalia o gênero sob o ponto de vista do potencial formativo deixa claro os atributos que podem contribuir para a formação, com estímulos que podem levar ao conhecimento e ao desenvolvimento de emancipação, ainda que seja imprescindível avaliá-los sob os fatores de dominação e adaptação ligados à mera existência do livro-reportagem como produto cultural e, no caso de Plano de Ataque, às características intrínsecas ao próprio tema selecionado e tratado por Ivan Sant'Anna.

Referências bibliográficas

ADORNO, T.W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a.

_____. **Estudos sobre a personalidade autoritária**. São Paulo: Unesp, 2019.

_____. **Indústria Cultural e Sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Introdução à Sociologia da Música: doze preleções teóricas**. São Paulo: Unesp, 2011.

_____. **Minima moralia**. Lisboa: Edições 70, 1982.

_____. **Notas de literatura I**. São Paulo: Editora 34, 2003.

_____. **Palavras e sinais: modelos críticos 2**. Petrópolis: Vozes, 1995b.

_____. **Primeiros escritos filosóficos**. São Paulo: Unesp, 2018.

_____. **Prismas: crítica cultural e sociedade**. São Paulo: Ática, 1998.

_____. **Sobre a música popular.** In: COHN, G (org). *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1994.

_____. **Sobre a relação entre sociologia e psicologia.** In: *Ensaio sobre Psicologia social e Psicanálise*. São Paulo: Unesp, 2015.

_____. **Teoria da semicultura.** In: Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação, 1996, ano XVII, n. 56.

_____. **Teoria Estética.** Lisboa: Edições 70, 2013.

ADORNO, T.W; HORKHEIMER, M. **Sociologia e investigação social empírica.** In: _____. *Temas básicos de sociologia*. São Paulo: Cultrix, 1978.

ALQUÉRES, H. **Apresentação.** In: MELO, J.M. (org.). *Imprensa brasileira: personagens que fizeram história*. São Paulo: Universidade Metodista/Imprensa Oficial, 2005, pp. 11-12.

ANÁLISE: a globalização foi usada como arma. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 18 set. 2001.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS NETO, A.R. **O romance-reportagem em história em quadrinhos.**

Dissertação (Mestrado em Literatura), Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

BATISTA, A.A.G. **Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros**

didáticos. In: ABREU, M. *Leitura, História e História da Leitura.* Campinas:

Mercado das Letras, 1999.

BENJAMIN, W. **A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução.**

In: GRÜNEWALD, J.L. (org.). *A ideia do cinema.* Rio de Janeiro: Civilização

Brasileira, 1969, pp. 55-95.

BITTENCOURT, C. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** São Paulo:

Cortez, 2004.

BORIM, D.C.D.E.; ROCHA, M.B. **Análise do potencial didático do livro de**

ficção científica no ensino de ciências. Revista Brasileira de Ensino de

Ciência e Tecnologia, v. 10, n. 2, 2017.

BOULOS JÚNIOR, A. **História, sociedade e cidadania: 9º ano.** São Paulo:

FTD, 2018.

_____. **Multiversos Ciências Humanas: Globalização, tempo e espaço.** São Paulo: FTD, 2020a.

_____. **Multiversos Ciências Humanas: Política, conflitos e cidadania.** São Paulo: FTD, 2020b.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** São Paulo: Ática, 1994.

BRAMBILLA, A. **Para entender as mídias sociais.** Porto Alegre: Creative Commons, 2011.

CARDOSO, M. R. G.; OLIVEIRA, G. S.; GHELLI, K. G. M. **Análise de conteúdo: uma metodologia de pesquisa qualitativa.** Cadernos da Fucamp, 2011, v. 20, n. 43, pp. 98-111.

CARRARO, R. **De Otto Groth ao jornalismo da era digital: a narrativa do presente como forma de conhecimento.** Anais do XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Rio de Janeiro: Intercom, 2015.

CHARTIER, R. **A História Cultural entre práticas e representações.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHÁVEZ, H.P.G. **Función social de los perfiles redondos de periodismo narrativo: el rol de la experiencia transmisible.** Dissertação de mestrado. México, DF, Universidad Iberoamericana, 2014.

CHEIN, I. **Uma introdução à amostragem.** In: SELTZ, C. et al. *Método de pesquisa nas relações sociais*. 5ª ed., São Paulo: EPU/EDUSP, 1975, pp. 571-611.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado.** Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2001.

COHN, G. **A análise estrutural da mensagem.** In: _____. (org.). *Comunicação e indústria cultural*. São Paulo: Companhia Editora, 1971.

DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico.** São Paulo: Editora Nacional, 1966.

ECO, Umberto. **Apocalípticos e Integrados.** São Paulo: Perspectiva, 1979.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERREIRA, J. **Formas e campos de conhecimento: âncoras para um dispositivo de formação e de comunicação.** Anais do XXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Manaus: Intercom, 2000.

Fontcuberta, M. **A notícia: pistas para compreender o mundo.** Lisboa: Editorial Notícias, 1999.

Forquin J. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

Flusser, V. **O mundo codificado.** São Paulo: Cosac Naify, 2007.

Franco, M.L.P.B. **Análise de conteúdo.** Brasília: Líber, 2008.

Freinét, C. **O jornal escolar.** Lisboa: Estampa, 1974.

Furlani, J. **O bicho vai pegar! Um olhar pós-estruturalista à educação sexual a partir de livros paradidáticos infantis.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

Gastaldo, E. **Os campeões do século: notas sobre a definição da**

realidade no futebol-espetáculo. Brasil Ciência, 2000, v. 22, n. 1, pp. 105-124.

GONÇALVES, M.M.; ALVES, A.A.R. **Animes no ensino de Química: investigação do potencial didático e aplicação utilizando sequência didática.** Educação Química em ponto de vista, v. 5, n. 2, 2021.

HOBBS, T. **Leviatã.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HORKHEIMER, M. **Eclipse da razão.** São Paulo: Unesp, 2015.

_____. **Filosofia e teoria crítica.** In: _____ et al. *Textos escolhidos.* São Paulo: Abril Cultural, 1983.

HORKHEIMER, M; ADORNO, T.W. **Dialética do esclarecimento.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1985.

LAGE, N. **Ideologia e Técnica da Notícia.** Florianópolis: Insular, 2001.

LAJOLO, M. **Livro didático: um (quase) manual didático.** In: Em aberto, Brasília, 1996, n. 69, pp. 40-49.

LASCH, C. **A cultura do narcisismo: a vida americana numa era de esperanças em declínio.** Rio de Janeiro: Imago, 1983.

LEÃO, L. **Labirinto e mapas do ciberespaço.** In: _____ (org.). *Interlab: labirintos do pensamento contemporâneo.* São Paulo: Iluminuras, 2002.

LE GOFF, J. **História e memória.** Campinas: Unicamp, 1990.

LIMA, E.P. **O que é livro-reportagem.** São Paulo: Brasiliense, 1998.

LUDWIG, A.C.W. **O jornal na escola e a formação para a cidadania.** Pensar a Educação, 2020.

LIPOVETSKY, G. **Sedução, publicidade e pós-modernidade.** Revista FAMECOS. Porto Alegre, n. 12, julho 2000.

MACHADO, M.H.P.T.. **A construção narrativa da memória e a construção das narrativas históricas: panoramas e perspectivas.** In: MIRANDA, D.S. *Memória e cultura: A importância de memória na formação cultural humana.* São Paulo: SESC, 2007, pp. 52-67.

MARCUSE, H. **A dimensão estética.** São Paulo: Martins Fontes, 1977.

_____. **A ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

MEC. **Orientações curriculares para o Ensino Médio: ciências humanas e suas tecnologias.** Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006.

MEDITSCH, E. **O jornalismo é uma forma de conhecimento?** Revista Media & Jornalismo, Lisboa, 2002, n. 1, pp. 9-22.

MIRANDA, S.R.; LUCA, T.R. **O livro de História hoje: um panorama a partir do PNLD.** Revista Brasileira de História, São Paulo, 2004, n. 48, pp. 123-144.

MOREIRA, A.F.B; SILVA, T.T. **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 1994.

NICHOLS, B. **Introdução ao documentário.** Campinas: Papirus, 2005.

PARK, R. **A notícia como forma de conhecimento.** In: STEINBERG, C. (org.). *Meios de comunicação de massa.* São Paulo: Cultrix, 1976.

PEREIRA NETO, L.L. **Exploração do potencial didático de um conjunto de**

atividades auxiliares para o ensino da proporcionalidade. Dissertação (Mestrado). Programa de pós-graduação em Psicologia Cognitiva, UFPE, Recife, 1998.

PESSA, B. **Jornalismo literário no Ensino Médio: mídia-educação para além do uso das TIC?** In: 43º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Salvador: Intercom, 2020.

PILETTI, C. **Didática geral.** São Paulo: Ática, 2004.

RIBEIRO, A.P. **Jornalismo, literatura e política: a modernização da imprensa carioca nos anos 1950.** Revista Estudos Históricos, Rio de Janeiro, 2003, n. 31, pp. 147-160.

RODRIGUES, A. **Afinal, o que é a mídia?** VIII Colóquio Semiótica das Mídias. Japaratinga, 2018, CISECO.

SACCO, J. **Reportagens.** São Paulo: Quadrinhos na Cia., 2016.

SANT'ANNA, I. **Plano de Ataque: a história dos voos de 11 de setembro.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2006.

SÃO PAULO (Estado). **O texto da teoria à prática: subsídios à proposta curricular para o ensino de língua portuguesa – 1º grau.** São Paulo: Secretaria da Educação/Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1991.

SARTRE, J. **Crítica da razão dialética.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. **Questão de método.** In: *Sartre*. São Paulo: Nova Cultural, 1987. pp. 109-191.

SCHNEIDER, S. **A ficcionalização do real no livro-reportagem Abusado: o dono do morro Dona Marta, de Caco Barcelos.** Dissertação (Mestrado em Teoria da Literatura). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SILVA, J.M. **O que escrever quer calar? Literatura e jornalismo.** In: CASTRO, G.; GALENO, A. (org.). *Jornalismo e literatura: a sedução da palavra.* São Paulo: Escrituras, 2002, pp. 47-52.

SILVA, M.; SILVA, A.; RIBEIRO, H. **A cultura material como recurso didático no ensino de História.** In: *Revista Extensão e Sociedade*, v. 8, nº 1, Natal: UFRN, 2017, pp. 85-94.

SILVA, M.A. **A fetichização do livro didático no Brasil.** Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 37, n. 3, pp. 803-821, 2012.

SILVA, T.T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SPONHOLZ, L. **Jornalismo, conhecimento e objetividade: além do espelho e das construções.** Florianópolis: Insular, 2009.

TEIXEIRA, A.P.M. **As propostas de Jornal na Educação e suas implicações com a formação da cidadania.** INTERCOM, V Encontro dos Núcleos de Pesquisa, 2004.

TREVISAN, A.L. **Linguagens, mídia e educação.** In: Revista Perspectiva. Erechim-RS: Edifapes, v.28, nº 104, dez. 2004.

_____. **Pedagogia das imagens culturais: da formação cultural à formação da opinião pública.** Ijuí: Unijuí, 2002.

WALLER, W. **The Sociology of teaching.** Nova Iorque: Russell & Russell, 1961, tradução de Alda Junqueira Marin (2001).

WALLON, H. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

WEBER, M. **Os Fundamentos da Organização Burocrática: uma Construção do Tipo Ideal**. In: CAMPOS, Edmundo (org. e trad.). *Sociologia da Burocracia*. Rio de Janeiro, Zahar, 1966.

WERLICH, E. **Typologie der texte**. Heidelberg: Quelle & Meyer, 1975.

WOLF, M. **Teorias da comunicação**. Lisboa: Editorial Presença, 1995.

YOSHIURA, E.V. **Imagem, mídia e poder**. Inter.Ação.com, São Paulo, v. 2, 2003.