

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

SIMONI VIEZZER

**Aprendendo a ler/ver Televisão na Educação de Jovens e
Adultos: desafios e possibilidades**

Porto Alegre

2005

SIMONI VIEZZER

**Aprendendo a ler/ver Televisão na Educação de Jovens e
Adultos: desafios e possibilidades**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Merion Campos Bordas

Porto Alegre

2005

SIMONI VIEZZER

**Aprendendo a ler/ver Televisão na Educação de Jovens e
Adultos: desafios e possibilidades**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Merion Campos Bordas

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Merion Campos Bordas (UFRGS-
Orientadora)

Prof. Dr. Balduino Andreola (Esc. Superior de
Teologia- Inst. Ecumênico de Pós-Graduação)

Prof^a Dr^a Cleci Maraschin (UFRGS- Inst. Psicologia)

Prof^a Dr^a Rosa Maria Bueno Fischer (UFRGS)

Porto Alegre, 19 de Agosto de 2005.

Perceba Santa Clara

Santa Clara, padroeira da televisão

Que o menino de olho esperto saiba ver tudo

Entender certo o sinal certo se perto do encoberto

Falar certo desse perto e do distante porto aberto

Mas calar

Saber lançar-se num claro instante.

Santa Clara, padroeira da televisão

Que a televisão não seja o inferno, interno ermo,

Um ver no excesso o eterno quase nada

Que a televisão não seja sempre vista

Como a monstra condenada, a fenestra sinistra

Mas tomada pelo que ela é de poesia.

Letra e música de Caetano Veloso

Obrigada...

- ✓ Aos familiares, que me incentivaram a iniciar e concluir esse mestrado;
- ✓ Aos amigos que estiveram presentes neste percurso, sempre acreditando e me apoiando para que conseguisse percorrê-lo;
- ✓ Aos colegas de curso, pelos laços de amizade

conhecimento de comunicadora e educadora me ajudou a encontrar o rumo teórico dessa monografia;

- ✓ À Professora Maria Isabel Orofino, a qual entrei em contato através da Professora Rosa, mas que sem me conhecer, respondeu prontamente meus e-mails, enviando-me sugestões bibliográficas e ajudando-me a entender as teorias das mediações;
- ✓ Ao PROINFO/Mec, que possibilitou financeira e tecnicamente a realização desse curso;
- ✓ A Direção da Faculdade da Serra Gaúcha – FSG – que gentilmente cedeu a Internet e a Biblioteca para serem usadas durante o curso.

A vocês tributo essa mensagem, agradecendo por possibilitarem que eu desenvolvesse o que acredito que todos nós precisamos, e que é lembrado nesse trecho de Paulo Coelho (disponível no *site* www.paulocoelho.com.br):

Resumo

Esta dissertação partiu de algumas constatações e preocupações pessoais sintetizadas nestas duas questões: como a TV pode ser utilizada na e para a educação? Como precisa ser a formação dos professores para que isso aconteça? O objeto central da investigação, definido com os estudantes participantes, foi o estudo de mensagens televisivas desenvolvido na perspectiva da pesquisa participante, valendo-se dos registros em diário de campo, de entrevistas abertas e de relatos escritos pelos alunos. As respostas foram procuradas numa pesquisa desenvolvida na Educação de Jovens e Adultos – EJA – de uma escola pública de Caxias do Sul, com vistas a examinar o uso da TV no processo de aprendizagem do aluno trabalhador. Os autores que orientaram meu referencial teórico foram Paulo Freire e Jesús Martín-Barbero, dos quais me vali para definir as categorias: *Conscientização*, *Decodificação* e *Mediação*, usadas para análise dos dados que reuni ao longo das atividades. Buscando interpretar a realidade a partir desses teóricos, apresento nesta Dissertação, excertos contextualizados e comentados de intervenções de alunos e algumas reflexões sobre a presença cotidiana da TV na vida daqueles estudantes e sobre as possibilidades descobertas quanto ao uso dessa mídia na escola. Finalizo sugerindo alguns horizontes possíveis vislumbrados durante este percurso, os quais considero necessário considerar nos processos de formação inicial e continuada de professores, com o objetivo de qualificar o uso da TV na escola como um recurso estratégico para o desenvolvimento da consciência crítica de professores e alunos da Educação Básica.

PALAVRAS-CHAVES: Conscientização, Decodificação, Televisão, Educação de Jovens e Adultos.

Abstract

This dissertation arose as a result of some personal concerns and observations that are summarized in these two questions: how can television be a tool for education? How should teachers' education be developed? The main scope of this investigation, defined along with the students involved, was the observation of messages from television focused on the participative research, using field diaries, interviews and students reports. The answers were sought in a research held in a public school in Caxias do Sul, with students from *Educação de Jovens e Adultos - EJA* (Education for young adults and adults) – with the objective of examining the role of TV in the working student learning process. Paulo Freire and Jesús Martín-Barbero were the authors who guided the theoretical references and also helped to define the categories: *Awareness*, *Decoding* and *Mediation*, used to the data analyses gathered during the activities. In order to interpret reality based on these scholars, this dissertation presents commented and contextualized excerpts from students contributions and some reflections about the presence of TV in those students everyday life as well as the possible using of it at school. To conclude I suggest some possible horizons overviewed along this path, which I believe must be considered in the teachers initial and continued education process, with the objective of qualifying the use of TV at schools as a strategic tool to basic education teachers and students raise their critical awareness.

KEYWORDS: Awareness, Decoding, Television, Education for young adults and adults.

Sumário

<i>Gênesis do trabalho</i>	10
<i>1. Contextualizando o universo da pesquisa</i>	15
1.1. O percurso da Educação de Jovens e Adultos no país - um breve olhar para a história	15
1.2. O desenvolvimento da EJA no cotidiano de uma escola	24
1.3. Quem foram e são meus parceiros da EJA?	31
1.4. Situando as TICs nesse contexto	38
<i>2. Re-definindo os rumos do estudo e o caminho metodológico</i>	44
2.1. Escolhas e caminhada metodológicas	45
2.2. Trabalhando e investigando	48
<i>3. Os aportes das teorias de Comunicação e Educação: um primeiro encontro</i>	50
3.1. Paulo Freire e a educação de adultos	51
3.1.1. Experimentando a teoria na prática	58
3.2. A televisão e o sujeito que assiste: o papel de cada um	62
3.2.1. Jesús-Martin Barbero	63
3.3. Interpretando os códigos da televisão	71
3.4. Imagem e tecnologia: duas histórias que se confundem	74
3.4.1. Leitura de Imagens	82
<i>4. O que a pesquisa revelou: interpretando as categorias</i>	84
4.1. Assistindo e compreendendo: reflexões sobre o uso da TV na escola	86
4.2. O que não foi desenvolvido	108
<i>5. Considerações não conclusivas</i>	110
5.1. O que faltou, o que senti, o que descobri, o que estou propondo...	110
5.2. Uma palavra aos professores	121
<i>Referências bibliográficas</i>	126
<i>Anexos</i>	133

Gênese do trabalho

*¿Eres un espectador activo o
te conformas con lo que te dan? ¡ACTÚA!¹*

Já quando cursava a licenciatura em Educação Artística, minha atenção foi despertada para os modos e objetivos de utilização da televisão na escola básica. Tenho constatado e me interrogado, desde então, sobre o uso bastante descomprometido dessa mídia, expresso em algumas formas como: recreação/lazer; ilustração do que está sendo apresentado pelo livro didático; incentivo ao conteúdo que será trabalhado, ou ainda, como mera ocupação do tempo escolar, quando se aproximam os finais de bimestres ou trimestres e o professor considera que esgotou os conteúdos a serem desenvolvidos.

Constatações e questionamentos foram reforçados pela experiência de atuar na formação de professores em um Núcleo de Tecnologia Educacional² e pela sistematização dos novos conhecimentos por ocasião de um curso a distância oferecido aos professores da rede pública, entre 2001 e 2002, pelo MEC em parceria com as Universidades Federais.³ Os

¹ Slogan da Campanha de outubro de 2004 da Associação de Telespectadores da Catalunha.

² Núcleo de Tecnologia Educacional – Região da Serra, Caxias do Sul – 4ª CRE/RS.

³ Curso de Extensão “TV na escola e os desafios de hoje”, edição 2.

achados da experiência e das observações do cotidiano me instigavam agora, a tentar investigar o uso feito pela escola das Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs, como Internet, microcomputadores e TV. O conhecimento, ainda bastante empírico, levou-me a estabelecer algumas premissas que se pretendiam hipóteses explicativas da precariedade de utilização desses meios pelos educadores. Eram elas:

- ✓ De um modo geral, não faz parte da formação do professor o preparo para o uso educativo dos meios de comunicação e informação e nem das mensagens que apresentam;
- ✓ O professor, principalmente aquele com idade acima dos quarenta anos, tem receio de apertar botões e usar equipamentos, provavelmente por fazer parte de uma geração não familiarizada com aqueles meios e por uma resistência ao novo, não-familiar;
- ✓ O responsável pela escola (diretor(a), coordenador(a)), que recebeu a mesma formação dos professores, muitas vezes não sabe utilizar as tecnologias e como tem responsabilidade sobre os equipamentos, prefere que estes não sejam usados para mantê-los em bom estado, o que acaba gerando uma mitificação em torno das próprias tecnologias.

Na medida em que ainda as considerava válidas, preocupei-me em investigá-las, ao pensar meu projeto de pesquisa como aluna do Curso de Mestrado em Educação, promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS.

O desenvolvimento do curso e o próprio trabalho paralelo como professora na Educação Básica abriram-me novas perspectivas de investigação e levaram a delimitar meu problema de pesquisa, optando por estudar apenas uma das tecnologias que fazem parte do

cotidiano da escola. Parti, por um lado, de uma constatação – o fato de que a Televisão não é um meio utilizado ou discutido sistematicamente na escola, apesar de interpelar cotidianamente alunos e professores – e por outro, de uma preocupação – é preciso mostrar ao professor as possibilidades enriquecedoras da utilização desse meio, assim como é necessário proporcionar-lhe a aquisição de saberes teóricos, metodológicos e técnicos para que o faça.

Buscando responder a esses dois pontos, desenvolvi minha investigação como professora/pesquisadora, movida pela intenção de verificar se e como poderiam ser propostas aos alunos, atividades de leitura das imagens presentes nos meios de comunicação que permeiam nosso cotidiano, procurando modificar a idéia ainda predominante na educação escolar de que o mundo do saber é literário, quando hoje nosso cotidiano é predominantemente imagético.

Nesta perspectiva, o estudo desenvolveu-se em uma escola pública de Educação Básica do município de Caxias do Sul/RS, mais especificamente junto à modalidade de Educação de Jovens e Adultos, que funciona no turno da noite. Minha escolha deveu-se a que, tendo trabalhado como professora em classes regulares do Ensino Fundamental e Médio, em escolas estaduais, sempre me inquietou a metodologia empregada por nós, professores, porque não era diferenciada para os turnos diurno e noturno, embora os alunos fossem visivelmente diferentes. Intrigava, não só a mim como a muitos outros professores, que fixássemos os mesmos objetivos e modos de avaliação, desconsiderando a trajetória de vida dos alunos que trabalhavam durante o dia e estudavam a noite. À época, cada um de nós tentava, na medida do possível, adaptar seu ensino às peculiaridades apresentadas pelos alunos, buscando respeitar seus saberes, ao mesmo tempo em que nos víamos emaranhados pela necessidade de engessar todas as atividades através de notas e conteúdos mínimos

obrigatórios, além da obrigatoriedade de frequência dos alunos em aula, mesmo quando o trabalho ou o cansaço os prejudicava.

Infelizmente, deixei o ensino noturno antes que a EJA começasse se efetivar nas escolas estaduais sob uma nova orientação, mas, trabalhando na Coordenadoria Regional⁴, pude acompanhar o que estava acontecendo. Assim, quando preparava a proposta desta dissertação, pensei em aproveitar a oportunidade para conhecer e entender o que essa modalidade de ensino está trazendo de possibilidades ao aluno trabalhador. Ao mesmo tempo, propus-me a investigar a possibilidade de desenvolver com esses alunos uma leitura crítica das imagens presentes nas tecnologias mais usuais do nosso cotidiano. Assim, a dissertação ora apresentada busca tratar dois pólos de interesse pessoal: a educação para o entendimento de uma mídia de informação e comunicação – as imagens televisivas e a Educação de Jovens e Adultos dispensada pela escola.

No segundo semestre de 2002, iniciei minha incursão no campo da investigação realizando um estudo exploratório através de entrevistas e conversas informais com a equipe diretiva e alguns professores da escola em que realizei a pesquisa, aplicação de questionários a esses educadores e participações em Conselhos de Classe com o objetivo de me situar no contexto da pesquisa. Esse trabalho foi interrompido por conta das férias escolares e continuado no primeiro semestre de 2003, quando me dediquei à construção de um diário de campo e à organização dos alunos em grupos de discussão para analisarmos programas de televisão. O objetivo era melhor definir o problema e os rumos da pesquisa a partir do contexto, tentando respeitar as experiências e situações de vida dos sujeitos que concordaram em participar da investigação, por entenderem a necessidade de uma reflexão mais crítica dos meios de comunicação e informação.

⁴ 4ª CRE – Coordenadoria Regional de Educação – Caxias do Sul/RS.

É preciso explicitar que minha idéia inicial: investigar as diferentes imagens presentes em diferentes meios de comunicação (computador, Internet, cinema e televisão) reduziu-se ao estudo das mensagens televisivas por dois motivos. Em primeiro lugar, porque em questionários⁵ aplicados assim como em conversas com os estudantes, com o intuito de levantar quais eram as tecnologias de comunicação e informação mais presentes no seu cotidiano, tornou-se evidente que a televisão era o objeto mais concreto na vida deles. O segundo motivo explica por que, uma vez definida a televisão como objeto de estudo, não me concentrei apenas nas suas imagens, como constava no projeto dessa dissertação, apesar de me dedicar mais a seu estudo, por tratar-se de um interesse pessoal. Isso se deu porque, na medida em que dialogava com os alunos, esses chamaram a atenção para todas as linguagens da TV, estabelecendo relações entre a sonora e a visual, a lingüística e a corporal, entendendo que a imagem seria apenas uma das linguagens apresentadas na mensagem televisiva, ou seja, considerando que a imagem era o que basicamente diferenciava a televisão de outra mídia, como o rádio, por exemplo. Com isso, esta pesquisa acabou delineando-se como **estudo das mensagens televisivas, percebidas por alunos de turmas de EJA de uma escola pública de Caxias do Sul/RS.**

Penso ser importante caracterizar, inicialmente, a Educação de Jovens e Adultos, quais suas referências teóricas e metodológicas, quem são seus professores e alunos, situando-os na escola em que desenvolvi o estudo.

⁵ Ver questionário nº 1 em anexo.

I. Contextualizando o universo da pesquisa

1.1. O percurso da Educação de Jovens e Adultos no país – um breve olhar para a história

A preocupação em alfabetizar e ampliar a escolaridade das pessoas que, por algum motivo, abandonaram ou não freqüentaram o ensino regular é antiga, mas sempre foi marginalizada pelo Estado brasileiro. No início do século passado recebeu maior atenção porque as indústrias precisavam operários que soubessem ler e interpretar os manuais para operarem as máquinas e pressionados pelas empresas, vários projetos governamentais foram lançados, mas o que impulsiona desde aquela época até os dias de hoje a Educação de Jovens e Adultos são mesmo os movimentos populares e as organizações não governamentais.

Concentrar-me-ei aqui, ao retomar um pouco dessa história, apenas no que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos enquanto ensino básico escolar, por ser esse o *locus* de minha pesquisa, sem tentar abranger o vasto universo de entidades e instâncias que coexistem com a educação formal, tais como: organizações não governamentais, sindicatos, instituições religiosas, movimentos que trabalham pela educação rural e demais movimentos populares que contribuíram e continuam colaborando com a alfabetização e continuação da escolarização dos jovens e adultos trabalhadores brasileiros.

A crescente industrialização e urbanização que vinha ocorrendo no início do século XX, associada aos baixos índices de escolarização do Brasil em relação ao resto do mundo, levou, a partir da década de 1920, os educadores, juntamente com a população e outros movimentos populares, a exigirem do Estado políticas públicas que se propusessem a melhorar a educação de jovens e adultos no país. Essa exigência vinha ao encontro dos interesses do governo porque pretendia aumentar as suas bases eleitorais e adequar à vida urbana, os migrantes que vinham do campo. Nesta perspectiva, a oferta de ensino primário gratuito, nos anos 30, precisou tornar-se direito de todos e passou a ser prevista pela Constituição Federal de 1934, que propôs um Plano Nacional de Educação determinando as competências da União, dos estados e dos municípios e fixando ensino primário integral e gratuito extensivo aos adultos. Considerada na época, uma extensão da escola formal e vista como suplência, a educação de jovens e adultos foi, no entanto, desenvolvida nos mesmos moldes do ensino escolar regular, caracterizando-se por um ensino infantilizado oferecido aos adultos, desconsiderando, muitas vezes, as necessidades dessas pessoas que já traziam consigo conhecimentos adquiridos das experiências de vida.

Em 1942, o Fundo Nacional do Ensino Primário foi instituído e, três anos após sua regulamentação, estabeleceu recursos para o Ensino Supletivo destinado a adolescentes e adultos analfabetos. Esse ano foi importante também pela criação da UNESCO, organismo da ONU voltado à educação, que passou a contribuir para o fortalecimento da educação de adultos. Em 1947, o governo federal implanta o SEA – Serviço de Educação de Adultos, para coordenar o desenvolvimento dos Planos anuais do ensino supletivo, bem como produzir e distribuir materiais didáticos apropriados aos adolescentes e adultos. Acredito que, na realidade, o que se pretendeu durante a década de 40, por parte dos governos, através da educação de adultos, foi acomodar as massas populares que invadiam progressivamente as cidades e exigiam melhores condições de vida, oferecendo-lhes alguma possibilidade de

qualificação para o trabalho, atendendo dessa forma, os projetos de desenvolvimento do governo brasileiro.

Após a I Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, ocorrida na Dinamarca em 1949, na qual foram apresentados os problemas que a industrialização e a proliferação das massas urbanas estavam trazendo, a educação de adultos passou a ser pensada como uma educação continuada que precisava considerar a realidade dos educandos nos seus programas. Os esforços empreendidos nessa década produziram resultados satisfatórios, pois reduziram os índices de analfabetismo (enquanto em 1920 haviam atingido 72% da população brasileira, caiu para 46% em 1960⁶, o que é um número expressivo). Mas a preocupação em criar um ensino voltado à população com faixa etária superior aos catorze anos, ainda não se efetivava, pois o adulto não alfabetizado ou não escolarizado ainda era visto como ignorante de tudo, como “tabula rasa” e recebia, na sua maioria, os mesmos conteúdos formais preparados pela escola regular para as crianças.

Na Segunda Conferência Internacional realizada no Canadá (1963), **essa** preocupação foi retomada quando se discutiu novamente o fato de que esta modalidade de educação deveria ser contínua, resgatando e valorizando o saber popular, contando com materiais e metodologias adequadas para o adulto. Esta foi a perspectiva trazida por Paulo Freire, que configurou dois rumos para a educação dessa camada excluída da sociedade: a educação libertadora que visava provocar a conscientização do trabalhador (FREIRE 1994)⁷ e a educação funcional, cujo objetivo era treinar mão-de-obra para as indústrias, a cada dia mais automatizadas.

Entretanto, a proposta conscientizadora de Paulo Freire não perdurou muito além de meados dos anos 1960 no Brasil, uma vez que contrariava os interesses das camadas dirigentes do país. Com o Golpe Militar de 1964, o Programa Nacional de Alfabetização

⁶ Índices retirados de HADDAD (2000).

inspirado e conduzido por Freire foi interrompido e, da mesma forma, todos os programas advindos dele, seus coordenadores foram presos ou exilados, como aconteceu com Freire, numa tentativa de acabar com iniciativas de educação de adultos em desacordo com o pensamento dos militares, uma vez que tachados de subversivos.

No entanto, esses mesmos governos militares, que se sucederam até 1980, precisavam garantir a escolarização básica de jovens e adultos, inclusive para não reduzir mais ainda os índices de escolarização, considerados como sinais do desenvolvimento. Para isso, criaram em 1967, com uma face bastante conservadora, o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização de Adultos), uma campanha massiva de alfabetização e de educação continuada, na qual uma das principais funções era o controle ideológico da população através de uma educação que reforçava o regime político em vigor, visando, entre outras coisas, doutrinar jovens e adultos para aceitarem a ditadura que se instaurava. Sabe-se, hoje, que muitos educadores, apesar da repressão, conseguiram, por trás dos bastidores, fazer acontecer uma educação de qualidade e estabelecer algumas discussões sobre este mesmo regime político, contrariando os interesses dos militares.

A situação dos anos 70 era idêntica nos demais países da América Latina: o que continuava norteando a educação de adultos, numa fase de governos militares e ditaduras, era o objetivo de controle político. Para garantir esse controle, o projeto educacional do Brasil é consolidado em 1971, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 5.692, que regulamentou o “ensino supletivo” e foi complementada por dois documentos datados de 1972, os quais estabeleceram suas diretrizes e objetivos no sentido de repor a escolarização perdida, formar mão-de-obra capaz de contribuir com o desenvolvimento nacional e atualizar os conhecimentos de acordo com uma metodologia apropriada às características dessas pessoas.

⁷ Para saber mais, ver p. 128-130 desse livro, onde Freire menciona dois projetos importantes abortados pela ditadura, entre eles, o Programa Nacional de Alfabetização.

Entretanto, apesar da Conferência de Tóquio (1972) definir que a EJA deveria fazer parte do sistema educacional formal, os principais programas federais deste período caracterizam-se por um ensino visto como suplência, ou seja, suplementar ao ensino regular, criando-se turmas especiais de alunos (casos mais raros) ou definido por exames realizados através dos Centros de Ensino Supletivo, localizados fora das escolas regulares, ou seja, os jovens e adultos que buscavam a escolaridade inicial ainda não eram tratados como alunos da escola formal, mas vistos como pessoas que precisavam recuperar a escolaridade perdida; nesse sentido, poderiam fazê-la até mesmo através de provas, como no caso dos exames supletivos, que ainda hoje levam multidões para as filas de inscrições, mas apresenta índices de abstenção e reprovação bastante insatisfatórios, porque não há um acompanhamento continuado a esses candidatos no período que antecede as provas.⁸

Somente no período de retomada do governo civil, após o fim da ditadura em 1984 e com o intuito de democratizar a educação de adultos, o governo brasileiro extinguiu o MOBRAL criando a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos, conhecida como Fundação EDUCAR, que propunha um trabalho mais descentralizado, articulado às coordenações estaduais e municipais, apoiado na realização de pesquisas e na produção de materiais didáticos, além de apoiar financeiramente projetos inovadores na educação básica de jovens e adultos.

Movida pela preocupação com a educação dessas pessoas e com a necessidade de melhorar os índices de escolarização dos brasileiros para continuar recebendo recursos internacionais, a Assembléia Nacional Constituinte aprovou na Constituição Federal, em seu artigo 208, no ano de 1988, a primeira legislação que estabeleceria o ensino fundamental obrigatório e gratuito incluindo aqueles que não tiveram acesso na idade própria, apresentando um prazo de dez anos para diminuir o analfabetismo e universalizar o ensino

⁸ Esta política educacional ensejou a criação e a expansão descontrolada pelo menos até o final dos anos de 1990, dos tristemente famosos “cursinhos supletivos” instalados pela iniciativa privada no país.

fundamental. Para tanto, os três níveis do governo deveriam dedicar 50% dos recursos destinados à educação, o que promoveu uma crescente melhoria no atendimento à escolarização de jovens e adultos na época.

No entanto, enquanto a ONU (Organização das Nações Unidas) declarava 1990 o Ano Internacional da Alfabetização, o Governo Collor, no enxugamento da máquina administrativa, extinguiu a Fundação EDUCAR, transferindo a responsabilidade para os municípios. O Parecer que integra a Resolução nº1/2000, do Conselho Nacional de Educação (CNE) de autoria do Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, defende a hipótese de que essa Fundação, criada para substituir aos poucos o MOBRAL, foi extinta porque a Constituição de 88 apontava para uma nova concepção de EJA, a qual não estava de acordo com os princípios da EDUCAR. A hipótese continua de pé porque, até onde se sabe, não foi criado outro órgão, naquele governo pelo menos, para responder por esse tipo de educação de acordo com a referida nova concepção.

Em 1993, o governo brasileiro desencadeou uma consulta popular sobre educação, cujos resultados foram reunidos em 1994 no Plano Decenal de Educação, que instituiu a Década da Educação. De acordo com GADOTTI (2005, p. 29 a 58), no que se refere à EJA, o documento elaborado pela Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos, ressalva que essa modalidade não deve repor a escolaridade perdida, mas sim preocupar-se com a formação integral do ser humano, além da preparação para o trabalho.

Mas, de acordo com HADDAD (Ibd.2000), quando Fernando Henrique Cardoso assumiu a Presidência da República, desconsiderou o “Plano Decenal” construído em conjunto com vários setores da sociedade e iniciou uma reforma educacional aprovada pelo Congresso, configurada na Lei 9.394/96, que não trouxe muitas inovações em relação à LDB anterior. Vejamos o que nos dizem os autores:

A seção dedicada à educação básica de jovens e adultos resultou curta e pouco inovadora: seus dois artigos reafirmam o direito dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico adequado às suas condições peculiares de estudo, e o dever do poder público em oferecê-lo gratuitamente na forma de cursos e exames supletivos... A verdadeira ruptura introduzida pela nova LDB com relação à legislação anterior reside na abolição da distinção entre os subsistemas de ensino regular e supletivo, integrando organicamente a educação de jovens e adultos ao ensino básico comum.

A já citada Resolução CNE/CEB nº 1/2000, definiu os fundamentos e funções da EJA e estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, atendendo ao disposto na LDB de 1996, que disciplinou os avanços na escolaridade e as classes de aceleração e progressão, com vistas a diminuir a evasão e a repetência, fatores que além de um alto custo monetário para o governo, provocam prejuízos ao aluno e interferem na possibilidade do país atingir os índices necessários de escolarização junto às instituições internacionais. Esta Resolução reconhece a experiência de vida trazida por aqueles estudantes e ressalta que eles, porque construíram sua cultura através da oralidade, não devem ser alijados no mercado de trabalho, nem considerados in-cultos. O relator reitera no Parecer CEB nº 11/2000, inúmeras vezes, a necessidade de se desenvolverem habilidades e competências, conceitos utilizados, a meu ver, sobretudo devido à constante diminuição de postos de trabalho formal, o que levaria a escolarização dessas pessoas voltar-se para buscar outros modos de produção e subsistência, tais como: o trabalho informal, autônomo, artesanato, prestação de serviços, etc.

A função qualificadora da EJA, ainda nesta Resolução, prevê, de acordo com os pilares de educação propostos pela UNESCO, uma educação por toda a vida e ressalta que “propiciar a todos, atualização de conhecimentos por toda a vida” deve ser a função permanente e o próprio sentido da EJA, o que parece demonstrar preocupação em acreditar que a qualquer momento se pode voltar à escola para superar o saber empírico, desde que esses jovens e adultos não sejam infantilizados, mas tratados como pessoas em processo de escolarização. Para tanto, a lei também prevê formação permanente do profissional que atua na EJA,

preocupando-se em que ele esteja “preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e para estabelecer o exercício do diálogo”, preocupações que demonstram a influência

garantir a continuidade da escolarização, através do FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – a quem cabe a:

... transferência de recursos financeiros em favor dos Estados e Municípios, destinados a ampliar a oferta de vagas da Educação Fundamental pública de Jovens e Adultos. Os objetivos são oferecer vagas para aqueles que não conseguiram concluir seus estudos na idade própria ou não tiveram acesso aos estudos por qualquer motivo. Além disso, ampliar a oferta de vagas mediante formação continuada de professores, propiciar o atendimento educacional com qualidade¹¹.

Esse programa ainda atende especialmente as populações das regiões Norte, Nordeste, e Centro-Oeste do país, porque visa incrementar a escolaridade, principalmente nas regiões onde se concentram os maiores bolsões de pobreza e os maiores índices de analfabetismo, desenvolvendo parcerias com estados e municípios. Também já estão em realização trabalhos em municípios do Sul e Sudeste com Índices de Desenvolvimento Humano – IDH menores ou iguais a 0,500. De qualquer modo, trata-se de medida que parece mostrar uma preocupação maior em oferecer ensino público e gratuito às pessoas que não completaram as oito séries do ensino fundamental na idade própria, garantindo a distribuição de livros didáticos, verba para merenda e contratação de professores em caráter temporário.

Atualmente a COEJA (Coordenação geral de Jovens e Adultos), vinculada a SEF (Secretaria de Ensino Fundamental) do MEC, busca parcerias de todos os tipos para efetivar a EJA no país e tem demonstrado esforço em editar e distribuir livros apropriados a essa modalidade de ensino.

Segundo informações obtidas junto à 4ª CRE, as últimas normas de caráter nacional são seguidas pelas Secretarias de Educação dos estados, que definem a organização, estrutura e funcionamento da EJA. O Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul,

¹¹ Informações retiradas do site: www.mec.gov.br – acessado em 20/07/2003.

responsável pela normatização dessa modalidade, elaborou o Parecer CEEed nº 774/99 e a Resolução 250/99¹², que respeitando as disposições federais, estão sendo repassados às coordenadorias regionais, que por sua vez às repassam às escolas, as quais dispõem de autonomia para elaborar seus planos de estudos de acordo com suas necessidades e características específicas.

1. 2. O desenvolvimento da EJA no cotidiano de uma escola

Hoje, por via de projetos governamentais ou organizações de voluntários, evidencia-se que os jovens e adultos brasileiros estão retornando às escolas e encorpando as estatísticas nacionais. Segundo os indicadores sociais de 2002 do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), os números revelaram um crescimento da escolaridade e da frequência escolar da população nacional. No início dos anos noventa, pouco mais da metade dos jovens de quinze a dezessete anos estavam na escola. Em 2001, cerca de 81% desses jovens estavam matriculados e conforme estudos do MEC, boa parte desses alunos retornou a escola por meio da Educação de Jovens e Adultos¹³.

No estado do Rio Grande do Sul, em 2003,¹⁴ mais de 74 mil alunos já haviam sido atendidos pela EJA, envolvendo em torno de 8.500 professores no Ensino Fundamental e Médio, os quais recebem formação continuada anualmente. De acordo com as coordenadoras da EJA na 4ª CRE, por mim entrevistadas, os professores que atuam na EJA devem apresentar os seguintes requisitos: compreender a proposta pedagógica freireana, conhecer a realidade dos alunos, estar disposto a criar vínculos afetivos com o educando e estar aberto ao diálogo,

¹² Informações retiradas do site www.educacao.rs.gov.br – acessado em 9/10/2004.

¹³ Informações retiradas do site www.ibge.gov.br – acessado em 11/06/2003.

facilitando a troca de saberes entre professor e aluno. São critérios bem coerentes com o referencial teórico que se dispõem a seguir, mas que requerem saberes e posturas diferentes dos resultantes do processo de formação que habilitou esses professores para atuar no ensino regular, e que atualmente, na maioria das vezes, também não podem ser exigidos pela falta de professores na rede pública, o que acaba levando qualquer profissional que demonstre disponibilidade, a atuar nessa modalidade.

E como se dá este processo de formação, ou de reconstrução do professor de EJA, previsto desde a LDB de 71? Como um professor do ensino regular “refaz-se” como professor de EJA?

Valho-me um pouco da minha experiência, como pesquisadora e da minha convivência com professores que passaram por esse processo para lembrar e apontar alguns caminhos.

Durante a realização desta investigação, por se tratar de uma pesquisa participante que incluía diretamente os alunos como agentes, enfrentei algumas situações também referidas por alguns outros professores, que de início considerei como empecilhos a um bom trabalho docente. Deparei-me com as passagens (avanços) constantes dos alunos para outras turmas; a entrada de alunos novos, dificultando a seqüência do trabalho e um maior aprofundamento de conteúdos; assim como a saída de outros alunos que ficavam exaustos de estudar e trabalhar, a medida que o final do ano se aproximava.

Mas o contraponto ao que me aparecia como dificuldade, no que se refere à rotatividade dos alunos, por exemplo, devia ser percebido sob uma nova ótica, como foi posto por outros professores, especialmente a professora de Educação Artística. Disse-me ela:

¹⁴ Segundo boletins da Secretaria Estadual de Educação enviado as Coordenadorias Regionais em Janeiro de 2004 e consultados pela pesquisadora em março de 2004.

Aqui é preciso pensar trabalhos com duração de um mês e meio a dois meses no máximo, porque é o tempo que uma turma permanece mais ou menos a mesma; não adianta pensar trabalhos mais longos porque sempre serão interrompidos por esse sistema de progressão, porque o aluno não fica numa totalidade se não precisa mais, só para cumprir o tempo curricular; então é necessária uma nova organização do tempo e dos conteúdos.

Considero ter sido esta última parte de sua fala, aliada à outras situações que ocorreram na escola, de importância fundamental para meu crescimento pessoal e profissional. Fez-me ver que eu estava querendo inserir uma situação pedagógica velha numa proposta nova, na qual o aluno não apenas cumpre prazos e listas de conteúdos programáticos mas, nesta modalidade educativa e especialmente nessa escola, os critérios de avaliação são eminentemente qualitativos, preocupados com a formação integral do aluno; isso gera obviamente, uma organização diferente dos tempos e espaços escolares para atender este aluno naquilo que ele precisa. O desafio era de que eu, professora/pesquisadora, mudasse minha forma de olhar e entender, tal como fizeram outros tantos professores, que tiveram a mesma formação acadêmica engessada, cumprindo carga horária e conteúdos mínimos obrigatórios; assim iniciamos nossa vida profissional e andamos boa parte dela, alguns insatisfeitos, intrigados certamente, mas hesitantes em mudar os rumos. Logicamente uma proposta que tem como um de seus referenciais principais as idéias de Paulo Freire, que visa promover a compreensão do mundo e a conscientização dos sujeitos-agentes do processo, não pode ser assumida pelos professores sem uma nova perspectiva de vida e educação, nem pode considerar os alunos como sujeitos alienados. Por isso ficamos muitas vezes desorientados, não sabemos como re-organizar o currículo e nossas práticas, diante de uma proposta que dá liberdade de escolher os conteúdos de acordo com as necessidades dos alunos e também dá a este a possibilidade de se manifestar e argumentar em relação a esses conteúdos, num método que visa ser ativo e dialógico.

Essa compreensão tornou-me clara a importância de propiciar formação continuada aos professores da EJA, como já vem ocorrendo, aliás, considerando o caráter sempre

inconcluso de nossa formação como seres humanos e como profissionais, ponto de partida para a educação, ressaltado por Freire em vários de seus livros, e a necessidade de um constante refletir sobre a ação pedagógica.

Acredito hoje que esteja aí uma das principais riquezas da Educação de Jovens e Adultos, quando assumida coletivamente pelo grupo de docentes, equipe administrativa e pedagógica da escola. O fato de trabalhar conteúdos que promovam o aluno, valorizando o que ele sabe, o que traz consigo de atividades profissionais e ouvindo o que ele precisa aprender torna-se um chamamento àqueles que abandonaram a escola ou nunca freqüentaram. A proposta de EJA, ao partir do saber do aluno para estabelecer o confronto com o saber científico do professor, poderá resgatar o que há de mais bonito e pleno na educação e que deveria ser objetivo principal de qualquer instituição escolar: chamar o aluno não somente para receber o certificado e arrumar um emprego melhor, embora muitos ainda entrem com este objetivo, mas para se conhecer melhor, para aprender o que é necessário para mudar a sua realidade, para modificar regras, para repensar conceitos, para se posicionar criticamente diante do mundo, enfim, para viver melhor. E esse é o ponto principal: precisamos aprender para viver melhor. Se a escola não cumpre esta função está fadada ao mero cumprimento do dever de receber alunos e de encerrar o ano letivo, reforçando o modelo de sociedade existente.

Isso aconteceu até pouco tempo e ainda acontece quando muitos jovens e adultos precisam optar entre estudar ou trabalhar para ajudar no sustento próprio ou de sua família. Premidos pela situação sócio-econômica e frente ao ensino desconectado da vida que lhes era/é oferecido, optaram/optam por abandonar a escola e trabalhar. Ilustro minha nova percepção das novas possibilidades da EJA para compreensão da vida valendo-me de um pensamento de Edgar MORIN [2003]¹⁵:

¹⁵ Entrevista à revista Nova Escola, em dezembro de 2003 (www.novaescola.com.br), acessada em 20/12/03.

A educação deve ser um despertar para a filosofia, para a literatura, para a música, para as artes. É isso que preenche a vida. Esse é o seu verdadeiro papel.

A escola em que desenvolvi a pesquisa, esforça-se particularmente por cumprir esta função salientada por Morin, como pude constatar não só em conversas com os alunos e professores, mas também quando tive a oportunidade de assistir ao Conselho de Classe da totalidade 6, ou seja, a última antes de encerrar-se o ensino fundamental. Na ocasião, mais da metade dos alunos, ao se pronunciarem, elogiaram o tratamento dispensado pela direção e professores da escola e manifestaram o sentimento de perda por estar saindo desta escola para entrar para o Ensino Médio, ainda oferecido em poucas escolas na modalidade de EJA no município de Caxias do Sul; eles deixavam claro que participariam de qualquer manifestação a favor da implantação do ensino médio naquela escola, assim como expressavam o sentimento de reconhecimento pelo trabalho realizado, principalmente no que diz respeito aos aspectos afetivos. Destaco uma dessas falas como reveladora do clima da escola e das aprendizagens realizadas:

Sou egresso da penitenciária, ex-usuário de drogas e quando entrei aqui fui muito bem recebido por todos, pelos colegas, pelos professores, então, hoje eu sou outra pessoa, muito obrigado por tudo. (ER)

O fato de a avaliação do aluno levar em conta elementos como

...a participação, envolvimento, expressão oral e escrita, argumentação, negociação, concentração, capacidade de trabalhar em grupo, objetividade, satisfação com o resultado obtido (Professora Elizabeth).

cria espaços para que os educandos possam desenvolver uma atitude mais crítica diante dos fatos e acontecimentos, sustentando com argumentos suas opiniões e até mesmo avaliando a proposta pedagógica da EJA, como podemos ver no depoimento deste outro aluno:

O método do EJA é o melhor método, a avaliação e o horário, duas aulas com uma profe. É muito bom pra quem tá fora da escola e volta. (GEL)

Conforme os Planos de estudos elaborados coletivamente pela escola em 2001 e revistos em 2003, a avaliação caracteriza-se, “por seu caráter predominantemente emancipatório, participativo, interativo, dinâmico, contínuo, reflexivo e político”, sendo parte “do processo ensino-aprendizagem e, como tal, acompanha permanentemente a evolução e transformação dos conceitos construídos por todos os envolvidos nesse processo”. Realizada em Conselhos participativos, que reúnem alunos e professores com o direito de falar e o dever de ouvir, salientados na perspectiva dialógica de Freire e levada a sério por essa escola, tal avaliação não pretende rotular ou classificar alunos e sim examinar, valorizar, junto com o educando, suas possibilidades de avançar para a totalidade seguinte, ou sua necessidade de permanecer mais um período na mesma totalidade, até que tenha superado suas dificuldades, podendo se dar esta passagem de uma a outra em qualquer momento, visto que a avaliação é permanente e contínua.

A forma como estão organizadas e distribuídas as áreas de conhecimento, dispondo da mesma carga horária (duas aulas semanais e seqüenciais), o que demonstra coerência com a categoria de totalidade adotada, também rompe com alguns padrões mais vistos na escola tradicional, no momento em que diminui a hierarquização de disciplinas como Matemática e Português, sempre consideradas mais importantes e necessárias, dentro de uma concepção que considera suficiente apenas aprender ler, escrever e fazer contas, sem dar lugar à decifração de outros códigos, como os visuais e sonoros, por exemplo.

Alguns professores, presos a sua formação tradicional, ainda utilizam nesses Conselhos, expressões que se referem a classificações, ao se dirigirem aos alunos usando bom ou ótimo, ou ainda usando como critério o comportamento do aluno. Ao mesmo tempo, percebe-se uma preocupação em qualificar essa linguagem e melhorar os pareceres

descritivos. No início do conselho, para lembrar o que será levado em conta, o professor coordenador da EJA, recorda:

Este tipo de conselho tem uma função pedagógica e social, por isso é importante que ao se apresentar, cada aluno diga seu nome, de que escola veio, há quanto tempo e como foi seu envolvimento e sua frequência na sala de aula. É preciso argumentar que vocês aprenderam na T4 e tem condições de ir para uma T5, a palavra é de vocês, convençam os professores de que têm capacidade de ir adiante, e depois ouçam os argumentos deles.

Assim, durante os Conselhos, o aluno apresenta argumentos que justifiquem seu avanço para a totalidade seguinte ou sua permanência na atual, além de retomar seu histórico escolar e pessoal, o qual também é levado em conta na avaliação, o que demonstra, por parte da equipe docente, entendimento da proposta freireana que enfatiza a relação dialética, revelando a disposição para ouvir o outro e conhecer sua trajetória de vida para ajudar a superá-la. Isso se expressa nos depoimentos que destaco a seguir:

Meu nome é Anita, faz 40 anos que parei de estudar... na 4ª série. Voltei pra escola na pré-alfabetização, depois passei pra alfabetização e agora faz cinco meses que estou na T4... Parei de comer letra... eu acho que tô em condições... agora aliviou porque a turma tá menor... ficou mais fácil entender as coisas.

Meu nome é Laurita, faz 18 anos que parei de estudar na 4ª série. Voltei em março, fiquei três meses na T3 e depois faz três meses que tô na T4. No outro conselho que teve eu pedi pra ficar mais um pouco na T4 porque eu não tava bem em matemática, mas agora eu me acho em condições de ir para T5, agora sim.

Fala como esta última demonstra, no meu entendimento, que a educação de jovens e adultos trabalhadores, desenvolvida principalmente sob a perspectiva freireana (que explicitarei em outra seção deste texto), está a constituir-se em uma alternativa promissora para a educação de pessoas que voltam à escola e poderá dar indicações de mudanças até mesmo em outras modalidades de ensino.

1.3. Quem foram e são meus parceiros da EJA?

A cidade de Caxias do Sul, onde se localiza a Escola que me acolheu, situa-se na região nordeste do Estado do Rio Grande do Sul, também conhecida como “região serrana”, normalmente visitada por quem busca turismo rural, além das atividades comerciais. Caxias conta hoje com aproximadamente 368 mil habitantes que trabalham principalmente na indústria, no comércio e em empresas prestadoras de serviços, pois é um pólo metal-mecânico que abriga grandes e importantes indústrias que contribuem com a economia do país, no plano nacional e internacional. Esta situação gera um custo de vida alto e acaba provocando, pela constante divulgação na mídia de ofertas de emprego, uma imigração muito grande e conseqüentes condições precárias de habitação e sobrevivência para quem está chegando; situação que provoca nesses trabalhadores, a necessidade de buscar escolarização, especialização e cursos técnicos no intuito de habilitar-se melhor para disputar um posto de trabalho ou melhorar seu salário dentro da empresa onde estão empregados. Este seria apenas um dos fatores que faz a Educação de Jovens e Adultos, nesta escola, ser muito procurada e atender cerca de 500 alunos por semestre dentro das totalidades¹⁶ 1, 2 e 3, que correspondem à pré-alfabetização e alfabetização e às totalidades 4, 5 e 6, correspondentes à pós-alfabetização (abrangendo todas as disciplinas do Ensino Fundamental: Português, Matemática, História, Geografia, Ciências Físicas e Biológicas, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Artes e Ensino Religioso, contando com um professor para cada área). Esta organização não significa, neste caso específico, uma seriação “encoberta” com outra roupagem, pois cada totalidade integra as seguintes, e o tempo em que os alunos avançam ou permanecem varia de acordo com suas possibilidades. Além disso, as matrículas são

¹⁶ A opção pela categoria de totalidade é justificada pela escola, no Plano de Estudo da EJA, devido ao fato de que “através da compreensão da Totalidade se caracteriza a visão macro-interdisciplinar e interacionista de produção de conhecimento, estrutura-se o ensino de forma global e holística, onde os saberes são construídos a partir da ação-reflexão-ação”.

permanentes, superando duas práticas presentes em algumas escolas: a reprovação e a necessidade de cumprir determinado número de horas para obter a aprovação para a série seguinte.

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Presidente Vargas, que me autorizou a identificá-la neste estudo, atende um total de 1100 alunos, com aproximadamente cinquenta professores e funciona em três turnos: de 5ª a 8ª séries na parte da manhã, Séries Iniciais à tarde e EJA à noite, atendida por 18 professores, alguns deles também professores do ensino regular diurno. Esta escola está localizada, desde 1961, no centro da cidade, em prédio tombado pelo Patrimônio Histórico e Arquitetônico de Caxias do Sul. É cercada por terminais de ônibus, o que facilita o acesso e permanência dos alunos provenientes dos mais de cinquenta bairros espalhados pela cidade, mesmo no turno da noite, que passou a funcionar a partir de 1972. A opção do noturno pela EJA iniciou em 2001, buscando seus referenciais em Paulo Freire, Vigotski e Wallon, para atender, segundo as justificativas apresentadas pela equipe diretiva e pedagógica da escola, alunos vindos das classes de alfabetização e pós-alfabetização já desenvolvidas pela escola, alunos com dificuldades de se integrarem na escola regular por repetirem algumas séries e sua idade não estar mais em consonância com os demais estudantes e, por conta disso, o tipo de ensino dispensado não mais atender suas necessidades, ou, ainda, alunos que tiveram de interromper seus estudos e agora estão voltando à escola.

Com a preocupação de desenvolver um ensino que valorize essas pessoas, o corpo docente da EJA vem, desde 2001, tentando desenvolver um trabalho baseado na constante reflexão sobre a prática pedagógica. A proposta pedagógica dessa equipe tem como princípios norteadores: “a leitura da realidade, a participação coletiva, a construção do conhecimento, o exercício pleno da cidadania, o resgate de valores e um currículo interdisciplinar”¹⁷, e uma

¹⁷ Segundo o Plano de estudo da EJA dessa escola, já citado anteriormente.

metodologia que parte da pesquisa da realidade para construir a rede temática da qual são extraídos os conceitos fundamentais a serem trabalhados em cada campo do saber; isto implica dispor o corpo docente de um espaço semanal de formação e trocas de saberes, quando os professores de cada área do conhecimento se reúnem para escolherem esses conceitos na rede temática, organizada coletivamente com a comunidade escolar. Segundo o coordenador de EJA na época de sua instalação e atual diretor, o diferencial dessa modalidade de ensino decorre dos seguintes fatores: “trabalha com a realidade do aluno, o conteúdo não é fechado e o professor precisa ter habilidade de pegar o gancho entre uma área e outra do conhecimento”.¹⁸

Talvez por conta do relatado acima e pelo fato de que existe a possibilidade de um termo de afastamento, pelo qual o aluno pode fazer um pedido solicitando um prazo para se afastar da escola e resolver problemas ligados ao trabalho, doença e outras questões de ordem pessoal, podendo retornar assim que tiver condições novamente, os índices de evasão são menores que no regular, não há repetência, apenas permanência na mesma totalidade, e há banca de reserva de vagas para alunos que ficam aguardando a escola abrir novas turmas a partir do momento em que alguns alunos vão concluindo as totalidades referentes ao ensino fundamental, o que pode ocorrer em qualquer época do ano, porque a organização curricular permite essa dinâmica.

Grande parte dos professores que atuam nessa modalidade, assim como grande parte dos professores da rede pública, acumula uma carga horária que varia entre quarenta e sessenta horas semanais, sendo não significativo o número dos que tem regime de apenas vinte horas. A maioria está no exercício efetivo do magistério há no mínimo vinte anos e como já trabalhavam na escola, optaram pela EJA. Dos três professores que desistiram, quando o corpo docente da escola fez a opção em adotar a modalidade de ensino da EJA para

¹⁸ Em entrevista oral realizada pela pesquisadora com a direção e coordenadora pedagógica da EJA em 29/09/2004.

o turno da noite, apenas dois que estavam para se aposentar, não abraçaram a proposta e saíram da escola. Alguns, de acordo com a fala do diretor (em entrevista já citada), inicialmente foram atraídos pela comodidade de uma modalidade que prevê um turno de formação semanal, sem atendimento ao aluno e uma avaliação sem provas e notas, mas, após a opção, nenhum desistiu por fatores ligados à proposta, mas sim por motivos familiares. Dois fatores foram salientados pela equipe diretiva para justificar essa permanência do professor: o fato de o aluno ser adulto, maduro e querer aprender e a flexibilidade de conteúdos.

Mesmo assim, houve certa rotatividade de professores contratados na escola, não por vontade desta, mas por determinação da Coordenadoria Regional, o que acabou prejudicando a formação continuada do grupo, de fundamental importância na passagem do professor do ensino regular ao EJA, inicialmente uma trajetória um pouco traumática tanto para o professor, quanto para o aluno que estava concluindo o ensino fundamental e estava acostumado com o sistema regular.

É dessa população que fazem e fizeram parte os alunos que comigo participaram deste estudo. Primeiro, cabe explicar que este aconteceu em três momentos distintos, os quais apresento abaixo, de maneira resumida, para melhor situar o leitor:

✓ 1º Momento – organizando o contexto / estudo exploratório

(Agosto a Dezembro /2002): etapa em que estabeleci as primeiras conversas com a direção da escola, os professores e os alunos, quando do desenvolvimento de um Projeto de aprendizagem realizado como parte das atividades da Disciplina Projetos na Escola e aplicado nas turmas T4J e T5C¹⁹, objetivando contextualizar o campo investigado;

¹⁹**Turma T4J:** Correspondente a totalidade 4, 13 alunos. Das respostas apresentadas, pude levantar alguns dados, tais como: Possuem entre 16 e 20 anos; vêm dos diversos bairros considerados de classe baixa, são trabalhadores da indústria e do comércio. Sete alunos responderam ter algum tipo de acesso a um computador e três já acessaram a Internet.

Turma T5C: Da totalidade 5,39 estavam presentes. As respostas apresentadas no questionário não variaram muito com as da turma T4J, as diferenças residem na faixa etária predominante

✓ **2º Momento – reconhecendo o contexto: (Janeiro a Julho/2003):** Após uma busca por referenciais teóricos e metodológicos, voltei ao campo investigado para conversar novamente com professores e alunos²⁰ e aplicar um novo questionário com vistas a explorar mais o elemento “Televisão”, visto que neste momento, já estava definido que não envolveria outras tecnologias na pesquisa;

✓ **3º Momento – definindo rumos (Agosto/2003 a Junho/2005):** Entre Agosto e Outubro de 2003 desenvolvi a pesquisa com outra turma T4J, a qual não se diferenciava muito das turmas anteriores, considerada para fins da análise dos dados; e de Novembro de 2003 a Junho de 2005, ocupei-me da escrita da dissertação.

Meus parceiros de pesquisa

Quem foram, quem são esses jovens e adultos que estudam à noite, dentro de uma proposta implantada para atender o aluno trabalhador?

Meu convívio com esta comunidade escolar específica e os dados coletados através dos questionários aplicados aos alunos permitem descrevê-los como pessoas que trabalham desde a adolescência na indústria, no comércio e em empresas prestadoras de serviço; têm entre 15 e 60 anos; criam filhos desde muito cedo e ajudam a sustentar a família mesmo quando são solteiros e não tem filhos ou, no caso das mulheres, interrompem seus estudos por

ficar entre 16 e 30 anos; alguns alunos vem da Zona Sul, 21 deles estão desempregados. Dos 39 alunos, 20 responderam ter acesso a um computador e 12 já acessaram a Internet.

²⁰ Dos vinte e seis alunos que responderam ao referido questionário, dois justificaram que não gostariam de participar da pesquisa. Os resultados não variaram muito em relação aos grupos anteriores (2002), as faixas etárias predominantes foram os grupos de 16 a 20 e de 31 a 40 anos, advindos também da zona norte da cidade. Em relação ao uso das tecnologias, um terço dos alunos responderam ter algum acesso a um computador, e a maioria deles, na escola, mais especificamente, com a Professora de Artes, desde que entraram no EJA. Quando perguntados com qual meio de comunicação e informação tinham mais contato, 21 responderam em primeiro lugar: a televisão e o vídeo em segundo. A Internet foi assinalada por uma minoria como terceira opção.

dois motivos: porque casam e o marido não permite que estudem ou porque engravidam e não têm quem cuide dos filhos, devido a carência de creches públicas ainda existente nessa cidade, o que não é diferente nem melhor no resto do país. O fato é que, por entenderem que havia chegado seu tempo de estudar novamente; por sentirem necessidade de conservarem seus empregos (cujas perdas estão sempre no horizonte, gerando uma insegurança constante em suas vidas); ou ainda, pelo temor de não conseguirem emprego ou qualquer tipo de trabalho, retornaram à escola na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, por “algum tipo de exigência social”²¹, como colocou a Professora Augusta, coordenadora da EJA na região de Caxias do Sul.

A descrição a seguir caracteriza o perfil dessas pessoas:

- ✓ Quase a metade tem entre quinze, a idade mínima para entrar na EJA do ensino fundamental e vinte anos, sendo que a outra metade encontra-se na faixa de vinte e um a quarenta anos;
- ✓ Quarenta e cinco dos oitenta e dois alunos que responderam a esta pesquisa, não têm filhos, sendo que o restante tem, predominantemente, de um a três filhos;
- ✓ São provenientes de mais de cinquenta bairros diferentes, espalhados na periferia da cidade;
- ✓ Mais de 60% dos alunos estavam trabalhando no momento em que responderam o questionário, dividindo-se na indústria, comércio e prestadoras de serviço de Caxias do Sul e os que não estavam apontaram como motivo a falta de escolaridade exigida e o desemprego;

²¹ Em entrevista oral realizada pela pesquisadora com as coordenadoras da EJA na 4ª CRE, em Março de 2004.

De acordo com a Prof^a Cleudete (em entrevista já citada), os alunos que chegam à escola preocupados em garantir ou arrumar uma vaga de trabalho, através das propostas ali desenvolvidas, aos poucos vão adquirindo consciência de que mais importante do que garantir a qualificação para a empresa em que trabalham é continuar os estudos para melhorar sua qualidade de vida. Essa mudança de perspectiva se torna visível se comparados os resultados do trabalho realizado na totalidade 4 e aqueles registrados na Totalidade 6, onde estão os concluintes. No início da totalidade 4 percebe-se que os estudantes ainda estão preocupados em agradar o professor e responder às tarefas, demonstram receio de se posicionarem sobre algo ou emitir opiniões; isto não significa omissão da parte deles, mas consequência, muitas vezes, da educação familiar e escolar que receberam até então. Dessa forma, limitam-se a responder ao que julgam que o professor gostaria de ouvir, ou seja, comportam-se como alunos tradicionais, mesmo quando a metodologia utilizada pelo corpo docente da EJA, preocupa-se em ensinar os conteúdos “... na e pela prática educativa cognoscente que os educandos vão se tornando cada vez mais críticos” [FREIRE, 1992, p. 82]. Isto porque esta escola visa, sobretudo, favorecer que os alunos desenvolvam a autonomia, se posicionem sem medo do professor, possibilitando o estabelecimento de uma relação de confiança, baseada no respeito de ambas as partes, na qual educador e educandos formam um grupo de estudo da realidade em que vivem, ao mesmo tempo em que buscam conceitos no conhecimento já organizado e sistematizado pela humanidade.

Esse pressuposto, assim como as falas de alunos apresentadas na seção anterior deste texto, explicitam a preocupação da escola em recebê-los e atendê-los da melhor forma, como se depreende do texto extraído da agenda escolar de 2002; onde no Histórico é dito que a EJA foi implantada em 2001, no turno da noite, “atendendo assim, o aluno trabalhador que por muito tempo ficou excluído da vida escolar”, o que vem ao encontro dos objetivos da EJA, definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2000, que se preocupa em:

...restaurar o direito à educação negado aos jovens e adultos, oferecer a eles igualdade de oportunidades para a entrada e permanência no mercado de trabalho e qualificação para uma educação permanente.

1.4. Situando as TICs nesse contexto

Voltando agora ao objeto principal desta pesquisa, situo inicialmente como as TICs vinham sendo usadas na escola. Para sabê-lo, ainda no estudo exploratório (2º semestre/2002), elaborei questões para entrevista²² a ser respondida pela equipe diretiva e pedagógica da EJA; elas abordavam aspectos da relação do professor com os meios de comunicação cotidianos e, numa segunda parte, da relação da escola com esses meios.

Como dados mais significativos então coletados, destaco:

A escola conta com equipamentos de TV, vídeo, máquina fotográfica, retroprojeter, computador e Internet disponíveis aos professores, para serem usados com os alunos. O acesso a estas tecnologias não é dificultado, pois há uma pessoa para entregar os equipamentos, que estão guardados em mesas portáteis, de fácil locomoção. A maior procura dos professores é pelo vídeo, emprestado mediante agendamento prévio, sendo que apenas alguns professores utilizam o computador, talvez porque não haja uma pessoa disponível para esse atendimento. Vários entrevistados colocaram que utilizam esses recursos para “mostrar outros meios para os alunos, torná-los mais críticos e conscientes de suas vidas, outros, apenas para matação de aula”; mas é maior o número de professores que ainda não os utiliza. Ao mesmo tempo, percebe-se que esta escola revela interesse pelo uso das TICs, assim como pretende que se faça uma leitura crítica das mesmas, como expresso na resposta à pergunta: “como as tecnologias existentes na escola poderiam auxiliar para a formação de uma leitura crítica da realidade?”²³:

²² Ver entrevista nº1 em anexo.

²³ Pergunta integrante da entrevista nº 1.

... pura e simplesmente pela conscientização dos professores. Quando o professor é politizado, contestador, ele não permite que seu aluno fique alheio às transformações econômicas, políticas, culturais e sociais do seu mundo.

Após os três momentos da pesquisa foi possível elaborar um quadro para caracterizar os alunos em relação as tecnologias, principalmente o computador, a Internet e a televisão. O que apresento abaixo:

Quadro 1 – Tabela de caracterização dos sujeitos da pesquisa

Primeiro grupo: 52 alunos – Turmas T4J e T5C (Agosto a Dezembro/2002)

Segundo grupo: 24 alunos – T6C (Maio a Julho/2003)

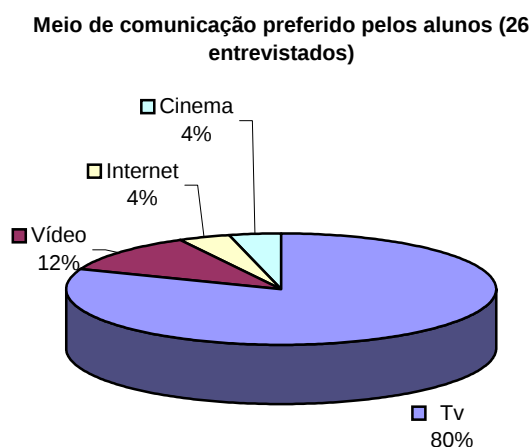
Terceiro grupo: 6 alunos – T4J (Agosto a Outubro/2003)

Total: 82 alunos

Faixa etária	De 16 a 20 anos	36 Alunos
	De 21 a 30 anos	23
	De 31 a 40 anos	13
	De 41 a 50 anos	08
Estado civil	Solteiro	47
	Casado	25
	Outros	08
Número de filhos	Nenhum	45
	1 Filho	17
	2 ou 3 filhos	14
	4 ou mais filhos	03
Estava trabalhando no momento da pesquisa?	Sim, onde?	50 Na indústria, comércio e prestadoras de serviços, sendo alguns autônomos e uma doméstica
	Não, por quê?	32 Por falta de escolaridade suficiente exigida ou por não encontrar emprego
Tem ou já teve acesso a um computador	Não	31
	Sim	43

	Na escola	23
	No trabalho	11
	Em casa	04
	Em cursos de informática	09
As perguntas relativas a esta primeira parte foi realizada com os três grupos, totalizando 82 alunos, sendo que dois não responderam o questionário, as seguintes foram investigadas apenas com o primeiro grupo (52 alunos)		
Tem ou já teve acesso a Internet	Não	34
	Sim	15
	Na escola	04
	Na biblioteca pública	03
	No trabalho	04
	Em casa	02
	Em curso de informática	02
As seguintes respostas foram colhidas em perguntas realizadas com o segundo grupo, totalizando 24 alunos:		
Meios de comunicação que tem mais contato	Televisão	21
	Cinema	01
	DVD	0
	Vídeo	03
	Internet	02
Frequência com que assiste TV	Diariamente	06
	Final de semana	05
Sobre o programa preferido foi perguntado para o segundo e terceiro grupo, num total de trinta alunos, sendo que as respostas foram classificadas de acordo com as respostas apresentadas, sem serem dadas alternativas prévias, aparecendo mais de uma opção em cada resposta:		
Programa preferido	Novelas	18
	Filmes	13
	Telejornais	14
	Programas educativos	04
	Desenhos	03
As perguntas que seguem foram feitas apenas para o terceiro grupo (6 alunos), após definido que o objeto de estudo seria a televisão:		
De que lugar assiste TV	Em casa	06
	Na escola	0
	Em locais públicos	0
	Diversão	01

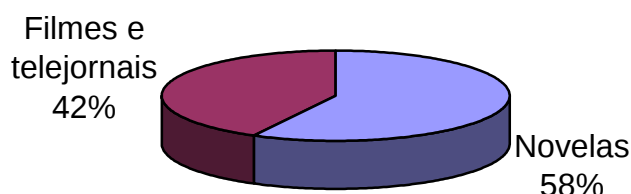
Este primeiro entendimento sobre a tendência da Escola a valer-se das TICs e de sua influência sobre os alunos do EJA não perdurou, no entanto. Em maio de 2003, novos dados resultantes do convívio com professores e alunos e os questionários e entrevistas realizados me levaram a compreender que, realmente, a Internet e os computadores não faziam parte do cotidiano desses alunos; o que tornaria incoerente a análise de mensagens veiculadas por outro meio que não fosse a TV, como demonstra o quadro acima. No segundo momento da pesquisa, quando conversei novamente com 26 alunos e apliquei novo questionário²⁴ com vistas a confirmar qual (quais) tecnologia (s) deveria (m) ser envolvida (s) no estudo crítico das mensagens apresentadas pelos veículos de comunicação, 21 confirmaram a TV como meio de comunicação e informação mais presente em suas vidas, conforme ilustra o gráfico abaixo:



Estes questionários também me apontaram o que assistem e com que frequência o fazem. Vejamos os resultados: quinze respondentes colocaram as novelas como programas de maior audiência, principalmente aos finais de semana e quando possível diariamente, e onze mencionaram os filmes e telejornais, também principalmente aos finais de semana de acordo, como representado no segundo gráfico:

²⁴ Ver questionário nº 1 em anexo.

**Preferência dos alunos pelos programas de televisão
(26 alunos)**



O motivo principal da preferência ilustrada nos gráficos, foi apresentado pelos alunos: falta de opções de lazer e cultura acessíveis ao bolso, pois cinema e teatro ainda são muito caros para grande parte da população. Dessa forma, sentem-se obrigados a reduzirem seu tempo de entretenimento à TV ou, por vezes, a passeios nos parques mais próximos de suas casas. Alguns, não mais de quatro alunos, também colocaram os livros como opções de informação e entretenimento no final de semana, já que se encontram acessíveis em bibliotecas públicas. Mas o que pode ser percebido é que a TV preenche espaços e tempos que não podem ser preenchidos de outra forma por falta de acesso das classes populares a outros artefatos culturais. Assim, a TV vai alicerçando modelos de comportamento, vestuário, alimentação e compras e tornando-se referência para os mais desprovidos, que só recebem informação através da única mídia que chega a quase 100% dos lares brasileiros.

Logicamente isso não acontece porque essas pessoas assim preferiram. Elas também gostariam de levar os filhos ao cinema ou ao teatro, locar um bom filme para assistir com amigos, mas se obrigam a assistir TV (aberta) porque é o meio mais barato de diversão, lazer, cultura, informação e ocupação do tempo livre, o que não é surpreendente em um país com tanta carência de investimentos financeiros no sentido de levar cultura a todos.

A predominância da televisão como veículo de comunicação entre a população do município também foi confirmada em pesquisa realizada pela Prefeitura de Caxias do Sul e Faculdade da Serra Gaúcha – FSG, sob a coordenação da professora Maria Helena da Silva

2. Re-definindo os rumos do estudo e o caminho metodológico

Os dados e informações coletados no Estudo Exploratório realizado em 2002, conduziram-me a definir meus objetivos de trabalho com os estudantes da EJA, tendo como foco a **leitura de mensagens televisivas por eles realizada em situação de aula**, a partir do problema de pesquisa que buscava investigar:

Em que medida atividades pedagógicas, orientadas por uma pesquisa participante, contribuem para a construção de uma decodificação crítica das mensagens veiculadas pela televisão, que interpelam estudantes de EJA?

Na tentativa de responder ao problema, através da proposição de situações concretas de aprendizagem, voltadas para o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes participantes e em função das inquietações decorrentes de minha vida profissional e das perspectivas teóricas estudadas durante o curso de Mestrado, minha investigação desenvolveu-se a partir das seguintes questões:

- ✓ Como podemos trabalhar na escola pública as mensagens televisivas a partir de uma perspectiva de construção de conhecimento?
- ✓ Como se caracterizam as atividades organizadas em sala de aula para promover aprendizagem a partir da conscientização do aluno em relação a televisão?
- ✓ Como fazer uma educação para o uso criterioso da TV?
- ✓ Que indicadores podem apontar o processo de construção desta re-significação pelos alunos?

2.1. Escolhas e caminhada metodológicas

Posto o problema e as questões orientadoras da investigação, passei à definição dos objetivos que pretendia alcançar através da pesquisa vivida e compartilhada de episódios reais de ensino e aprendizagem a serem propostos aos estudantes e com eles desenvolvidos. Esses objetivos deveriam corresponder o mais próximo possível aos pressupostos de uma pesquisa participante. Foram eles:

- ✓ Identificar possibilidades de uso da televisão no processo de ensino e aprendizagem, com discussões a respeito da educação necessária para e com a televisão;
- ✓ Identificar as mediações que ocorrem entre as audiências e as emissoras;
- ✓ Analisar, através de uma leitura crítica de suas linguagens, a televisão que assistimos;
- ✓ Provocar a construção de critérios para o uso da televisão.

Para melhor entendimento do trabalho, preciso, portanto explicar porque identifico este estudo como minha experiência introdutória no campo da pesquisa participante educacional, orientada pela perspectiva apresentada por GAJARDO (1986, p. 12) que a define como aquela proposta “... em reação ao positivismo pedagógico, contra as formas tradicionais de entender e fazer educação, mais particularmente, educação de adultos”. Esta perspectiva implica, ao mesmo tempo, aceitação da noção de intervenção direta no cotidiano de um grupo social no intuito de promover transformações, escopo primordial da Pesquisa-Ação²⁵ e a compreensão de que não existe uma única modalidade de pesquisa participante. Seu elemento comum é a preocupação do pesquisador em desenvolver “...uma pesquisa comprometida, inserida nos processos de transformação e aberta à participação dos setores populares” (GAJARDO, Op.cit., p. 16).

Neste sentido, minha decisão metodológica amparou-se no pensamento de Paulo Freire, para quem fazer pesquisa é educar-se com os grupos populares, criando possibilidades para pensar criticamente a realidade, favorecendo o processo de conscientização dos sujeitos envolvidos e do pesquisador. A pesquisa é vista, portanto, como um instrumento de conhecimento crítico para a transformação da realidade e parte da recusa radical a qualquer tipo de solução “empacotada” ou pré-fabricada, a qualquer tipo de invasão cultural clara ou manhosamente escondida [FREIRE, 1978, p.16]. Ela está, portanto, intrinsecamente relacionada ao conceito de educação libertadora, ao qual procurei ser fiel em minha prática de professora /pesquisadora.

Esta opção revelou-se obrigatória também pelo fato de o Estudo Exploratório, já relatado, haver mostrado que alunos e professores daquela escola tinham como prática realizar conselhos participativos nos quais se estabelecia uma relação dialética entre professores e alunos, oportunizando a esses desenvolver e evidenciar habilidades para se relacionar em

²⁵ A Pesquisa-Ação, originariamente estabelecida por Kurt Lewin (1890-1947), é definida mais precisamente no campo da Sociologia e pretende contribuir para a solução de problemas vividos pelos sujeitos na realidade social.

grupo, falar em público, argumentar na defesa ou contraposição de idéias, assumir posição pessoal diante das situações apresentadas e defender seu ponto de vista. Além disso, seguindo a orientação freireana, a escola já havia realizado uma pesquisa sócio-antropológica para construir, juntamente com a comunidade escolar, a rede temática a partir da qual trabalhariam os conceitos em sala de aula.

Em função dessas constatações, pensei em conduzir a pesquisa numa perspectiva problematizadora, organizando e propiciando nos encontros de aula um trabalho cooperativo e enriquecedor entre pesquisadora e sujeitos investigados, partindo do saber deles a respeito da televisão, visto que esse meio é um objeto concreto na situação existencial deles que precisava ser problematizado. Obedecia, assim, ao preceito primeiro da “...proposta metodológica de Freire: *ouvir, indagar e discutir*” (FREIRE 1996, p.127-141, Cap. 3.6). Nesse sentido, a televisão e seus programas passaram a constituir-se nos “temas geradores” propostos por Freire. Para isso, iniciei este trabalho solicitando que escrevessem no memorial, durante um encontro que antecedeu a pesquisa propriamente dita, “O que eu penso da TV hoje”. Depois, propus-me a identificar junto com eles, possibilidades do uso da televisão na escola, visando aumentar a necessária conscientização a respeito de suas mensagens. Desta forma, como nos escreve BRANDÃO (1982, p.11), a pesquisa participante poderia oportunizar:

Aprender a reescrever a História através de sua história. Ter no agente que pesquisa uma espécie de gente que serve. Uma gente aliada, armada dos conhecimentos científicos que foram sempre negados ao povo, àqueles para quem a pesquisa participante – onde afinal pesquisadores e pesquisados são sujeitos de um mesmo trabalho comum, ainda que com situações e tarefas diferentes – pretende ser um instrumento a mais de reconquista popular.

Definido o caráter da pesquisa participante, tratava-se de decidir como desenvolvê-la para alcançar meus objetivos, no cotidiano de minha função como docente. Neste sentido, foi realizada com a participação ativa de sujeitos, em situações reais de ensino e aprendizagem,

utilizando-se, além das discussões e decisões em grupo, de entrevistas, análise da planilha de utilização de TV e vídeo e registro, em diário de campo, de discursos e condutas observados no ambiente escolar.

2.2.Trabalhando e investigando

Dessa maneira, desenvolvi a última etapa desta pesquisa envolvendo a análise de mensagens televisivas com a turma T4J (aproximadamente 12 alunos freqüentando, inicialmente), quando optamos em comum acordo por analisar o programa dominical da Rede Globo “Fantástico”, por se tratar de um programa de TV aberta, em um dos canais mais assistidos pelos estudantes e por ser exibido em um horário (das 20h30min às 22h30min, aproximadamente) em que todos estariam em casa. Escolhido o programa, sem com isso desconsiderar as demais sugestões²⁶, realizamos durante dois meses (Setembro e Outubro de 2003) encontros semanais, às segundas-feiras, das 19h30min as 21h, durante as aulas de Educação Artística, com o apoio da professora de classe, titular da área, partindo da análise das manchetes veiculadas na primeira chamada dos programas exibidos em 14/09 e 12/10/2003 para estabelecer reflexões, discussões e análises.

Os registros deste trabalho foram feitos num diário de campo, pela pesquisadora, conforme exemplificado abaixo, a partir de alguns extratos:

“14/9 - Gravei o Fantástico deste domingo e devido a sua extensão, pensei em propor aos alunos que iniciássemos analisando a abertura, onde os apresentadores passam uma idéia geral do programa e as principais manchetes. Assim, tomando por base o livro “Apocalípticos e Integrados” de Umberto Eco, o livro “Criança e Televisão: leitura de imagens”, de Analice D. Pillar e “Televisão e Educação: Fruir e pensar a TV”, de Rosa M. B. Fischer, elaborei um roteiro inicial de análise com cinco questões.”

²⁶Os protocolos de registro demonstram que a novela das 20 horas, então em exibição: “Mulheres Apaixonadas”, de Manuel Carlos, foi tema de muitas discussões trazidas pelos alunos que assistiam os capítulos de sexta-feira e sábado, por tratar de vários temas polêmicos.

...
“6/10 – 4º Encontro (9 alunos presentes, a aluna Daniela, que só esteve presente no primeiro dia agora retornou a escola e será representada pela sigla DAN)”

Iniciamos retomando a pergunta número três e o aluno Jorge foi o primeiro a se manifestar:

JOR – Sábado eu vi bem na novela das oito a importância de cada coisa numa cena, principalmente a música. Não sei se vocês viram, a cena do padre, como a música foi importante naquela cena para dar um clima que precisava e a expressão da Stela, com os olhos, mais aquela paisagem atrás ficou uma cena muito romântica, vocês viram?

CE – Mas tudo isso é colocado pra gente olhar mesmo, a música, com uma atriz bonita, num lugar bonito, tudo combinou.

AR – E do mesmo jeito que a gente deixa de gostar de uma música por causa de um personagem a gente passa a gostar de outra, como essa aí do padre e da Stela, por causa da novela e da maneira como foi feita a cena.

Uma vez desenvolvido o trabalho com os alunos, cabia-me voltar à “escuta” dos dados acumulados, apoiada nas perspectivas teóricas eleitas, numa tentativa de compreender e tentar generalizar o entendimento de como recebemos as mensagens televisivas.

Assim, passei a dedicar-me a leitura do material recolhido, especialmente os protocolos do diário de campo, com vistas a retirar fragmentos destes discursos que pudessem justificar ou não as categorias de análise construídas anteriormente (maiores detalhes desse trabalho de leitura dos dados pode ser conferido na tabela 1, em anexo).

Por conta disso, vi-me impelida a voltar aos estudiosos das áreas da comunicação e da educação, reforçando minhas referências teóricas, com a intenção de cruzar estas duas áreas de conhecimento. É o que passo a apresentar a seguir.

3. Os aportes das teorias de Comunicação e Educação: um primeiro encontro

Para promover este primeiro encontro, desde o ponto de vista de impulsionadora e testemunha de um processo²⁷, busquei na área da Educação a contribuição do educador brasileiro Paulo Freire, por considerar que qualquer outro autor não seria tão adequado a uma pesquisa realizada com jovens e adultos, que visava desenvolver a consciência crítica dos educandos em relação à televisão. No campo da Comunicação, mais especificamente das teorias que tratam dos usos sociais dos meios, vali-me das contribuições de Jesús Martín-Barbero, referência internacional no estudo dos meios e suas relações com as audiências.

O que pode haver de complementar entre um estudioso da existência humana conhecido de todos nós, o educador Paulo Freire e Jesús Martín-Barbero, um professor de formação inicial em filosofia que migrou para várias áreas do conhecimento a fim de estudar a comunicação humana?

Entendo que, se o primeiro nos explica como o adulto pode aprender a ler o mundo e escrever sobre a relação opressor-oprimido e todas as outras relações de poder que se estabelecem a partir daí, o segundo transcende os estudos dos meios de comunicação focalizados no produtor, re-localizando-os no âmbito de um receptor que constrói seus

sentidos na relação que estabelece com os meios que constituem a estrutura política, cultural, histórica e social em que vive, ou seja, o seu mundo, seu universo cultural.

Seguindo neste texto, o mesmo caminho que fui trilhando na construção da pesquisa e da dissertação, sintetizo a seguir as contribuições de cada um destes estudiosos ao meu trabalho e as apropriações conceituais que me permiti fazer.

3.1. Paulo Freire e a educação de adultos

Paulo Freire²⁸ preocupou-se, ao longo de sua trajetória de estudos, com o desenvolvimento de uma consciência crítica e autônoma como condição de libertação pessoal e coletiva de cidadania, ocupando-se com a educação daqueles adultos trabalhadores, excluídos socialmente mas desejosos de aprender a ler e escrever. Desenvolvendo sua reflexão a partir da prática, construiu uma concepção de educação de adultos baseada em dois princípios: o primeiro, de que o ser humano é inacabado e a medida que sabe disso busca educar-se e o educador, por sua vez, tem nessa incompletude o centro de seu trabalho; o segundo, de que o homem é um ser que está no e com o mundo, e a partir daí estabelece as relações das quais resulta o conhecimento, que precisa partir dos saberes da experiência²⁹ do educando para agregá-los/ressignificá-los com a aquisição do saber científico.

Em seu processo de tornar-se humanizado, por via da educação, o homem vai estabelecendo relações com os outros sujeitos e assim tornando-se um ser da “*práxis*”, ou

²⁷ Existe hoje uma vasta e consistente bibliografia sobre o assunto, alguma utilizada neste estudo.

²⁸ Freire nasceu em 1921, em Recife, onde viveu até o golpe militar de 1964, quando teve de exilar-se no estrangeiro, voltando ao Brasil em 1980, quando foi morar em São Paulo, onde faleceu em 1997.

²⁹ Neste estudo estão sendo considerados como “saberes da experiência” ou qualquer outro termo sinônimo, tais como “saber popular”, “senso comum”, todos os saberes advindos de todas as relações que o homem estabelece

seja, um ser capaz de agir e refletir sobre seu mundo, capaz de entender as conseqüências de suas ações e de modificá-las, de responder aos desafios que a vida lhe apresenta e re-criar seu mundo enquanto constrói sua cultura.³⁰

Para que o processo de humanização aconteça, o homem oprimido por questões histórico-sociais precisa, segundo FREIRE (1987 b), aprender deixar de se ver como um ser que é “menos”, como um ignorante porque não detém o conhecimento escolar e que atribui todas suas dores e carências ao destino ou a Deus; para superar a contradição opressor/oprimido e reconhecer-se como ser humano que tem uma cultura própria e importante, vendo-se assim, capaz de lutar pelas mudanças necessárias.

O processo de superação pode passar por várias etapas: numa primeira é provável que o oprimido se torne opressor, pois esse é o modelo de Homem que ele detém; na medida em que desvaloriza sua cultura quer conduzir-se tal como o opressor; por isso, essa aderência ao opressor não lhe permite ainda dar-se conta de que faz parte de uma classe oprimida. Essa situação de superação causa medo aos dois pólos. Ilustro com uma frase do próprio autor o temor dos opressores:

Nesta ânsia irrefreada de posse, desenvolvem em si a condição de que lhes é possível transformar tudo a seu poder de compra. Daí a sua

consequentemente, justifica a necessidade da repressão. De certa forma, isso pode explicar, a meu ver, a dificuldade de luta dos oprimidos, nas tentativas de greve, por exemplo, ou nos movimentos dos “sem” (terra, emprego, teto...). Nessas situações podemos observar, muitas vezes, sua vulnerabilidade e sua auto-desvalia. Historicamente, essas pessoas foram levadas a acreditar que somente os mais privilegiados economicamente são capazes de efetuar qualquer mudança; portanto, definir a posição dos homens e das atividades exercidas por eles é competência dos que têm mais, e ao tentar o contrário, os que têm menos precisam ser reprimidos para que a “ordem” seja mantida.

A superação dessa situação de exploração exige a inserção crítica dos oprimidos na sua realidade, para emergirem da alienação em que vivem, perceberem as razões que determinam suas condições de vida e recuperarem a confiança em si mesmos.

Isso poderá acontecer a partir de uma educação absolutamente distinta da denominada por Freire como “educação bancária”, caracterizada por servir aos opressores justamente porque mistifica a realidade, ao esconder dos oprimidos as raízes sociais e políticas da diferença de condições em que se encontram. Se essa educação, geralmente, reproduz na sala de aula, a organização cotidiana de uma sociedade colonial, pode também, dependendo da postura do professor, engessar os indivíduos nos espaços e lugares que lhe estão destinados, reforçando e naturalizando para os educandos, o sentido de permanência da estrutura social em que vivem.

Como nenhuma decisão é negociada ou explicitada nas escolas que adotam essa concepção de educação, COULON (1995) explica que os alunos descobrem a quais normas implícitas devem obedecer para agradar ao professor autoritário e mantêm-se calados para não serem rotulados como deficientes ou incompetentes. Dessa maneira, complemento eu, podem acabar tornando-se as pessoas hipócritas ou os políticos demagogos que conhecemos, ou os

engenheiros que projetam edifícios que desmoronam, os médicos que deixam lesões nos pacientes para toda vida, e ainda os professores que repetem com seus alunos o que foi feito com eles, sem dar-se conta de que já conhecemos os resultados nada satisfatórios desse modelo educativo, há tantas décadas assumido.

Este estado de coisas é, por vezes, aparentemente abalado quando alguns projetos governamentais realizam ações assistencialistas cujo principal objetivo é cooptar a confiança e a gratidão do povo, ao mesmo tempo em que continuam acomodando interesses das camadas que governam. A educação pode passar, assim, a ser usada como instrumento de continuidade do conformismo, evitando questionamentos. Visto que sua base teórica anti-dialógica leva os homens a perceberem o mundo de forma fatalista e estática, considerando sua cultura inferior.

Já uma educação na perspectiva libertadora, se assumida pela escola e levada a sério pelos professores, poderá problematizar a realidade dos educandos para desmistificá-la, ao mesmo tempo em que tentará reforçar a necessidade de mudanças e a possibilidade de efetuatá-las. Porque esta visa a colaboração fundada no diálogo, com o objetivo de unir os desfavorecidos para que se organizem de forma crítica e consciente e consigam, dessa maneira: recusar a invasão cultural, renunciar aos mitos, valorizar seus saberes, contestar a legitimidade do poder instituído e a de quem o exerce e lutar pela libertação, transformando-se em homens autônomos.

O diálogo começa desde quando o educador conversa com os educandos para ouvir o que já trazem das experiências da vida e do trabalho, do que já leram, do que assistem, do que fazem com o tempo livre e sobre o que gostariam de aprender. E continua, quando o primeiro devolve aos demais – os educandos, de forma sistematizada, os elementos que lhe foram entregues. Esse processo educativo inicia-se, em geral, através da pesquisa temática, que vai

investigar o conjunto de temas³¹ que fazem parte da realidade de uma determinada comunidade ou grupo numa dada época e num determinado espaço para, a partir da sua problematização, encontrar os contra-temas que vão ajudá-los a buscar a superação dos seus problemas [FREIRE, *Ibd.*, p. 91 a 98].

Nos contra-temas sugeridos, os educandos vão revelando sua visão de mundo e ajudando o professor a compor o conteúdo programático a ser trabalhado, com o objetivo de conduzir a uma nova consciência do seu eu na ultrapassagem das situações-limites³² que enfrentam na vida. Quando os educadores escolhem alguns elementos contraditórios que constituem as situações-limites dos educandos, para elaborar as codificações³³, ele está buscando totalidades a serem decifradas em partes, dentro de um processo de decodificação que visa um maior entendimento dos educandos sobre aquela situação. A decodificação, por sua vez, deve abrir-se à reflexão crítica dos sujeitos que estão envolvidos no processo, o qual deverão conseguir indicar tarefas que constituirão os atos-limites em favor da mudança. Esse estudo, se realizado a partir de uma metodologia conscientizadora, poderá, de acordo com FREIRE (1987b) possibilitar aos homens que percebam seu mundo de forma crítica³⁴, num movimento que vai do abstrato ao concreto, partindo de uma situação existencial codificada para sua decodificação, construindo uma nova *práxis* no *continuum* de ação-reflexão-ação, ou seja, é preciso ajudá-los a detectar o problema para tentar resolvê-lo, por exemplo, em muitos bairros o problema das enchentes está intimamente ligado ao excesso de lixo jogado pelos próprios moradores no córrego que passa atrás das suas casas. Um trabalho feito sob a orientação libertadora vai buscar ao mesmo tempo, que percebam o problema, resolvam o

³¹ Temas: "... a representação concreta das idéias, valores, concepções e esperanças, como também os obstáculos ao ser mais dos homens, constituem os temas da época" [FREIRE, *Ibd.*, p. 92].

³² Complementando: "A situação-limite em que se encontram desafia as sociedades e, ao mesmo tempo, ajuda-as a compreender cada vez melhor as causas reais de sua dependência. Mas, na medida em que se dê-vela a situação-limite, nessa mesma medida, a possibilidade não-experimentada chega a ser uma situação-limite para os que lhe impõem suas palavras. O desenvolvimento-libertação é, pois, por um lado, a possibilidade não-experimentada e, por outro, a situação-limite das sociedades dirigentes" [FREIRE 1980, p. 62].

³³ "... as codificações devem ser simples na sua complexidade e oferecer possibilidades plurais de análises na sua decodificação" [FREIRE 1987B, p. 109].

problema do lixo e, num âmbito maior, procurem os órgãos públicos responsáveis pelo recolhimento do lixo ou tratamento da água e do esgoto, uma vez que se deram conta de que há instâncias públicas para atender os cidadãos, mantidos com os impostos que todos pagam desde que tomam café pela manhã, e que ao atenderem, não lhe fazem favores, apenas cumprem seu trabalho.

Mesmo o ensino tradicional, que durante séculos, reproduziu a ideologia dominante para manter e legitimar a estrutura hegemônica, também vem, a meu ver, lutando para libertar-se dessas idéias e se esse pensamento hegemônico ainda prevalece em algumas escolas, nos dias de hoje, pode ser atribuído não só à formação familiar, mas também à própria formação escolar e profissional recebida pelos professores até pouco tempo e que ainda continua em algumas instituições que não priorizam o diálogo.

Considerando que o necessário questionamento possibilitador da crítica só é possível se houver uma constante reflexão sobre a prática, é preciso que um diálogo crítico seja provocado, contrapondo-se ao domínio dos slogans glorificadores “gera a cultura do silêncio e dos silenciados” [FREIRE 1980, p. 64].

Na medida em que as pessoas oprimidas passam a refletir sobre seus atos e suas realidades, individual e coletiva, passam a ter possibilidades de entender sobre “seu eu e suas circunstâncias”, e entender as conseqüências de suas ações na educação e na formação da sociedade. Se a estrutura social é um jogo constante entre mudança e estabilidade, como afirma Freire, ambas resultantes da ação que o homem efetua sobre o mundo, através de sua religião, arte, ciência, linguagem e símbolos, então a transformação dessa estrutura também deve partir do homem [FREIRE 1979].

³⁴ Ser crítico, para Freire, é perceber a realidade como um objeto que pode e deve ser estudado.

Para tornar possível essa mudança, a educação precisa provocar o homem a responder aos desafios que lhe são apresentados,

... porque esta resposta exige dele reflexão, crítica, invenção, eleição, decisão, organização, ação... todas essas coisas pelas quais se cria a pessoa e que fazem dela um ser não somente ‘adaptado’ a realidade e aos outros, mas ‘integrado’ [FREIRE 1980, p. 37].

Esta ação problematizadora do homem sobre as razões de ser da sua realidade implica ultrapassar uma consciência ingênua sobre o meio e as circunstâncias em que vive para chegar à uma consciência crítica, integradora dessa realidade, pois a partir desta passagem os indivíduos poderão entender que é sua responsabilidade lutar e transformar as circunstâncias que o rodeiam, diminuindo as contradições entre dominadores e dominados presentes em todas as relações sociais de poder (das super às infra estruturas), sejam elas relações de colônia/metrópole ou de patrão/empregado, com nos aponta Freire nesse trecho:

O silêncio da sociedade-objeto, em relação à sociedade-dirigente, repete-se nas relações que se estabelecem no seio da mesma sociedade-objeto. Suas elites no poder, silenciosas frente à metrópole, fazem calar, por sua vez, ao povo [FREIRE, *Ibd.*, p. 65].

Tal processo de conscientização poderá acontecer se esse silêncio for rompido e o conteúdo da escola for buscado nas situações de vida do estudante, para que essa trajetória de uma “educação como prática de liberdade”³⁵ signifique ir além da aproximação espontânea e ingênua do homem com seu mundo e chegar ao saber sistematizado pela humanidade, num processo dialético entre conhecimento da realidade e transformação desta, através do desenvolvimento de projetos sérios da escola com os educandos e de atividades que verdadeiramente tratem das questões possíveis de serem problematizadas pela escola.

³⁵FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1994.

3.1.1. Experimentando a teoria na prática

Atendendo aos objetivos desta pesquisa e aos pressupostos teóricos que orientam as atividades da EJA nas escolas do Rio Grande do Sul, optei por fazer um recorte na proposta freireana e elegi como parâmetros de minhas análises os conceitos-chave: CONSCIENTIZAÇÃO e DECODIFICAÇÃO, dos quais decorreram as categorias utilizadas para analisar os dados recolhidos durante o estudo. São os conceitos de:

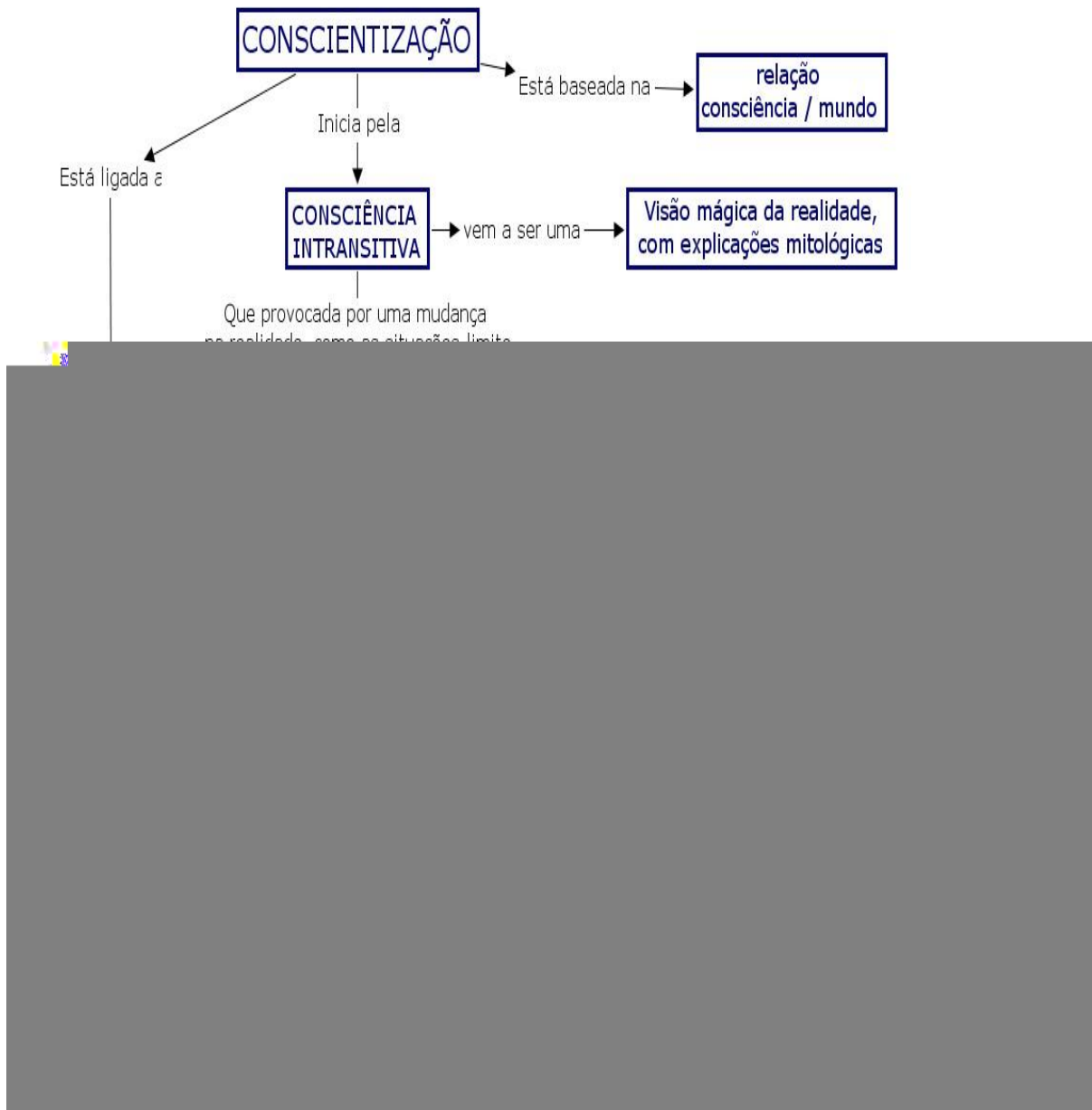
CONSCIENTIZAÇÃO³⁶

À medida que o homem torna-se consciente, constrói-se como sujeito e se compromete com o objeto de sua conscientização, ou seja, sua realidade. Mas como ocorre esse processo de conscientização?

... a conscientização é exigência humana, é um dos caminhos para a posta em prática da curiosidade epistemológica. Em lugar de estranha, a conscientização é natural ao ser que, inacabado, se sabe inacabado [FREIRE 1996, p. 60].

Freire nos diz que desenvolver esse processo, natural ao ser que tem consciência de sua incompletude, implica passar por vários estados de consciência cuja constante é o binômio ação/reflexão. Trata-se, portanto, de um processo de transformação na relação do homem com o mundo e com sua consciência, que procurei representar no esquema a seguir, sem querer reduzir toda teoria freireana a respeito desse tema a um breve esquema, mas apenas facilitar o entendimento do leitor:

³⁶Segundo Freire esse termo surgiu por volta de 64 no Instituto Superior de Estudos Brasileiros e pode ser entendido como “olhar mais crítico possível da realidade, que a des-vela para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante” [FREIRE 1980, p.25].



Explicitando melhor o esquema, criado também com o intuito de mapear os processos de conscientização apresentado por Freire: sabemos que, desde seus primórdios, o homem criou mitos para dar conta de explicar o que não compreendia. Tais mitos, por sua vez, serviam para preservar a dominação, mantendo a ingenuidade alienada dos dominados, pois obviamente um povo que busca explicações mágicas e míticas para os fatos e problemas de sua vida, dificilmente questiona o poder e quem o exerce.

FREIRE (1975) diz que a educação humanista precisa preocupar-se com o aprofundamento da tomada de consciência enquanto as pessoas vivem, trabalham. Sendo assim, uma perspectiva de trabalho educativo cujo objetivo maior é provocar o surgimento da consciência crítica dos educandos implica levá-los a olhar diferentemente suas situações de vida, desafiando o alcance dessa consciência. Se o que caracteriza o oprimido é sua crença no que é sobrenatural e está além do seu alcance, e também, sua subordinação à autoridade, é preciso ajudá-lo a superar essa auto-desvalorização, através de um processo de conscientização que é, ao mesmo tempo utópica, porque permite dar-se conta de um horizonte de mudança, mas propõe o necessário afastamento da realidade para “desmistificá-la”. Isto pode tornar-se possível, como tentei mostrar no esquema acima, através de um trabalho educativo humanizante que crie condições de o sujeito desvendar sua realidade ao partir da decodificação dos elementos que constituem os objetos conhecidos para iniciar uma reflexão crítica sobre seu mundo, analisando e interpretando os códigos de sua situação existencial.

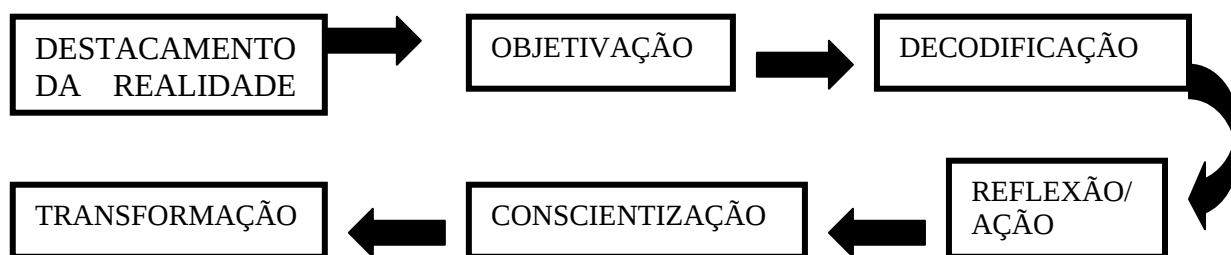
Vejamos então como se dá essa decodificação, de acordo com Freire:

DECODIFICAÇÃO³⁷

Ao professor que pretende orientar o estudante na decodificação de sua realidade, cabe iniciar respeitando sua compreensão de mundo e, partindo do contexto cultural local em que se encontra, encaminhá-lo ao nacional e ao universal [FREIRE 92].

³⁷ Decodificar é um verbo que significa “interpretar o significado de” e na semiologia trata de “passar uma mensagem para outro código numa linguagem possível de ser entendida” [HOUAIS 2002]. Duas definições que partilham do conceito de Freire de decodificação porque se refere à decomposição dos elementos que constituem a situação codificada [FREIRE 1987b]. Neste trabalho, refere-se as linguagens que constituem a televisão.

Desvendando o objeto que destacou para conhecer, decifrando seus códigos e interpretando-os, o educando re-totaliza esse objeto novamente, possivelmente de maneira crítica, num ciclo que pode ser assim representado:



Como vemos, o processo dialético da conscientização está no conhecer e transformar, porque, ao mesmo tempo em que precisa conhecer sua realidade, também não pode parar nesta etapa de reflexão, precisa operar no sentido da transformação dessa realidade.

A decodificação pode permitir ao sujeito partir do entendimento do todo para estabelecer relações entre os elementos constituintes dessa totalidade. Esse trabalho pode iniciar provocando-se um distanciamento do objeto que conhecem de modo que possam reconhecê-lo de modo crítico, movimento este que deve levar à percepção crítica do concreto e posteriormente, a um nível crítico do conhecimento.

Enquanto a televisão, para usar um exemplo próprio deste trabalho, como representação codificada, é o objeto cognoscível que mediatiza sujeitos conhecedores, a decodificação – ou seja, a decomposição das várias linguagens que esse veículo de informação e comunicação utiliza – é a operação pela qual os sujeitos conhecedores perceberam, através dos estudos de recepção realizados, as relações entre essas linguagens e entre os fatos que a situação real apresenta, relações que antes não eram percebidas. No caso

da pesquisa ora apresentada, a descoberta e o exame dos elementos codificados nos programas de TV, realizada num contexto diferente daquele em que os assistem habitualmente – casa – quando feita na sala de aula, em tempo e espaço diferentes, permitiram que os educandos analisassem, como demonstram os protocolos, aspectos da sua própria experiência existencial representada na codificação e revelassem, durante esse processo, sua visão de mundo [FREIRE 1980, p. 31 e 32].

Através da decodificação da situação em que se encontram e dos códigos que a representam, os educandos podem tentar superar elucidações simplistas para buscar explicações mais causais e circunstanciais, podem deixar de contentar-se com o saber empírico e buscar através de investigações, o conhecimento sistematizado, podem perceber que a realidade deve, quando necessário, ser modificada; deixar de serem saudosistas para serem mais indagadores, questionadores da realidade, ou seja, podem deixar de ser ingênuos para serem críticos em relação aos motivos que fazem com que sua vida “seja como ela é” e com isso, poderão tornar-se sujeitos de sua própria existência histórica.

3.2. A televisão e o sujeito que assiste: o papel de cada um

As Teorias da Comunicação possuem algumas vertentes mais específicas e bastante estudadas na América Latina. Jesús Martín-Barbero e Guillermo Orozco Gómez entre outros, dentro das Teorias das Mediações, superam a idéia de comunicação entre emissor-dominante/receptor-dominado e apresentam a idéia de comunicação como mediação da cultura, num movimento circular entre emissor – meio – receptor, dentro do espaço e tempo histórico em que ambos se encontram. Essa preocupação com a maneira como os receptores captam o que assistem e o que fazem com o que captam vem sendo estudada desde a década

de 1980 pelas Teorias da Recepção, cujo foco de investigação, como o próprio nome diz, passou do local da produção para o da recepção.

Seguindo as abordagens teóricas dos estudos da recepção, Barbero elege o enfoque do “uso social dos meios”. Este autor faz um reconhecimento das comunicações no plano latino-americano, contextualizando-as na trama política-histórica-social mundial, traçando um mapa das mediações³⁸ que o ser humano como um ser histórico-social estabelece com a sua cultura e os outros sujeitos. Vejamos o que retirei dos seus estudos que interessa a este trabalho:

3.2.1. Jesús-Martin Barbero

Para Barbero³⁹, as mediações ocorrem entre os espaços de produção e de consumo das mensagens veiculadas pelos meios de comunicação e nas articulações dessas práticas de produção e de consumo com os movimentos sociais. Ou seja, os sujeitos produzem e medeiam o que é produzido e consumido na TV, na medida em que interferem no que é produzido e reagem ao que é veiculado nas suas mensagens. Assim, os receptores como “sujeitos-audiências”⁴⁰ produtores e consumidores de cultura, abstraem da TV as informações que para eles têm sentido, levantam hipóteses de como gostariam que fossem produzidas e num movimento dialético, devolvem aos emissores através das críticas, nas formas de vestir, pensar, falar, nas manifestações públicas, no consumo e nos níveis de audiência o que gostariam que fosse emitido, ao mesmo tempo em que transformam suas maneiras de ser, sentir e agir de acordo com o que os emissores deles esperam.

³⁸ Etimologicamente, mediação significa "servir de intermediário, fazer o elo". Barbero propõe o estudo das mediações que ocorrem no contexto cultural onde o meio de comunicação toma forma na constituição dos sujeitos.

³⁹ Barbero é um espanhol nascido em 1937 que vive na Colômbia desde 63.

⁴⁰ Termo usado por Guillermo Orozco Gómez (2001, p.37).

Para BARBERO (2002), é preciso enxergar teias de complexidade nessas relações, até então percebidas como lineares, existentes entre emissor-dominador e receptor-dominado para re-localizar o lugar de onde se articulam os sentidos das transformações de todos os tipos que ocorrem numa sociedade. Ele apresenta o termo “mediação” como a relação que o homem estabelece com a sua cultura e com todos os meios que dela fazem parte, no sentido em que a tecnologia e o uso que dela fazem os homens mudam seus modos de se constituírem como sujeitos.

O autor configura essas mediações na relação dos meios a partir de três eixos: i) com a comunicação que efetuam, ii) com a cultura da qual fazem parte e que ajudam a constituir e iii) com a política vigente. Dessa forma, ele:

- ✓ Localiza o lugar estratégico que a comunicação teve e tem na configuração das sociedades, na medida em que serviu como motor para inserir culturas no espaço/tempo do mercado e das tecnologias;

- ✓ Coloca a Cultura, considerada hoje como tudo que o sujeito produz e todos os objetos produzidos, assim como todas as relações existentes entre eles; como mediadora entre as tecnologias e o mercado, a partir do momento em que máquinas também produzem um repertório de símbolos de acordo com o público consumidor;

- ✓ E explica que a Política vem re-configurando as mediações que constituem a sociedade, na medida em que, através da comunicação e principalmente da televisão, invade o espaço privado das famílias, para reforçar a necessidade dos vínculos e tradições na sociedade, ao mesmo tempo em que apresenta o que há de mais novo e avançado, o que o mercado não pode fazer porque visa o consumo rápido e ganhos financeiros.

Através desses três eixos os meios legitimam a presença do mercado, desqualificando qualquer questionamento social e sustentando o projeto da hegemonia que doutrina fiéis nas igrejas, domestica alunos nas escolas e manipula audiências.

Como se mantém essa hegemonia? Segundo o autor (com o qual concordo plenamente), ela se mantém pelo aporte das instituições presentes nas sociedades hierárquicas; a escola tradicional pode ser, em alguns casos, um bom exemplo disso, no sentido de que mantém a ordem para alcançar a “socialibilidade”, ou seja, sustenta as relações cotidianas que acontecem no uso dos meios de comunicação, sem questionar sua intencionalidade, mas incentivando o consumismo esperado pelo mercado. Tudo isso é regulado ainda pelas “ritualidades”, das quais participamos na maioria das vezes sem questionar, cujo papel é estabelecer a interação simbólica entre os espaços/tempos da vida cotidiana de modo a regular horários e costumes de acordo com os meios.

Barbero não está indicando que é a tecnologia quem faz essa mediação entre os homens e o mundo, mas sim que ela medeia a transformação da sociedade em mercado. Isto nos impulsiona a repensar, dentro das instituições das quais fazemos parte – a escola, a família, a comunidade – os novos usos sociais dos meios de comunicação. Porque, se eles impõem regras de significação a nossas vidas, baseados nos interesses do mercado e não dos espectadores, o sentido que damos ao que assistimos na TV tem a ver com nossas leituras, ou seja, as condições de vida e experiências que constituem cada um de nós no contexto histórico-social-político-econômico em que vivemos e que por isso, pode ser modificado, educado, problematizado.

De acordo com os eixos apontados por Barbero – a cultura que se constitui nas sociedades, os acontecimentos políticos, as tecnologias de comunicação e informação que surgiram com o desenvolvimento industrial e tecnológico – levaram os conceitos de *povo*,

popular e massa a serem modificados, mas a massificação surgiu muito antes dos meios eletrônicos.

A perspectiva histórica evidencia que o tipo de uniformização existente em instituições como a Escola e a Igreja, assim como as leituras coletivas dos folhetins feitas pelo povo nas praças já se constituíam uma tentativa de unificação. Entretanto, o surgimento da sociedade de massa se dá ligado a industrialização e a migração de um povo heterogêneo e mestiço dos campos para a cidade, o que gera problemas de habitação, saúde e transporte que começam a afetar a estrutura de uma sociedade até então fechada e organizada. A nova sociedade, invadida pela massa camponesa, torna-se mais orgânica e agitada, visto que é formada por um conglomerado de pessoas que se unem por serem da mesma natureza, mas que desconhecem as leis e as regras de uma sociedade urbana, ao mesmo tempo em que precisam trabalhar, morar, se deslocar e com isso, geram desconforto na cultura hegemônica pelo simples fato de existir. O que os burgueses fazem então?

Se o funcionamento da hegemonia se dá justamente pela legitimação das diferenças de classe entre povo e burguesia, de onde também surgem as categorias de popular (in-culto, ignorante, subalterno) e culto (conhecimento verdadeiro, oficial), a burguesia vai buscar controlar esse povo que anda pela cidade, como mostra o parágrafo abaixo:

Em 1895, o mesmo ano em que os irmãos *Lumière* põem em funcionamento a máquina que dará origem à primeira arte de massa, o cinema, Gustave Lê Bom publica o primeiro intento científico para pensar a irracionalidade das massas [BARBERO, *Ibd.*, p. 59].

Com esse e outros estudos posteriores, inicia-se a “sugestionabilidade” das massas a partir de dois dispositivos: o mito e o líder que celebra os mitos. Segundo REICH (1934 *apud* BARBERO 2002, p.62) o problema central das massas encontra-se na relação de submissão que estabelecem com a autoridade, o que o deixa de fora das lutas dos oprimidos e o faz buscar explicações mágicas nas crenças e nos mitos, fortalecendo a necessidade de líderes.

Por volta de 1920 os meios já eram populares ou de massa, as tecnologias que foram chegando e que as massas foram incorporando colocaram “os meios no âmbito das mediações” [BARBERO, Op. cit., p. 203] num processo de transformação cultural onde os meios passam a desempenhar um papel importante. Da era da produção, marcada pelo tempo-valor ou tempo-dinheiro, dado que o tempo da produção e do trabalho é visto pelo valor que gera, seguida da era do consumo, marcada pela quantidade de dinheiro que se tem para consumir, onde tudo ficou mais barato, gerando o consumo de massa que desvaloriza o tempo do homem e valoriza o tempo das coisas, vem a medida do tempo através do controle e da disciplina, enfatizada pela moral. A escola passa a usar a moral para acabar com as superstições passadas pelos mais velhos, na tentativa de afirmar uma forma de transmissão de um saber culto que somente essa instituição poderia apresentar, desvalorizando como aconteceu, historicamente, a cultura popular. A partir desse tipo de ensino, inicia-se nas classes populares um processo de desprezo, culpa e vergonha pela sua cultura, que vai passando a ser considerada inferior.

Nos anos 30/40 surge a primeira teoria da comunicação que passa a ver, a partir da psicologia social, a massa como público e as crenças como opinião e então o novo foco dos estudos passa a ser o público e a busca pela adesão desse público, que gera uma massa silenciada, ou seja, o público barulhento que ouvia e opinava sobre os folhetins e o teatro passou a ser um público passivo diante dos espetáculos. Nos anos 40, o eixo da economia se desloca da Europa para a América do Norte, onde a massa representa a afirmação de uma sociedade livre que através da economia e do controle da informação vai liderar o mundo. Nesse contexto, a sociedade de consumo se acelera, porque agora a revolução não acontece mais na produção, mas no consumo. A sociedade vai transformando seus modos de vestir, de comprar, seus valores passam a ser cada vez mais comerciais e novos estilos de viver vão se

constituindo com os meios de comunicação de massa que vão tomando forma nessa mesma sociedade que os gera.

Para Walter BENJAMIN (1973 *apud* BARBERO 2002, p. 84 a 92), essas mudanças produzidas pelas aspirações da massa e as novas tecnologias de reprodução criaram uma nova sensibilidade: a da aproximação, ou seja, a técnica acabou aproximando qualquer homem do povo das coisas distantes e sagradas e esse sentir-se mais próximo, de certa forma, lhe põe em condições igualitárias [BARBERO, *Ibd*, p 84 a 87].

Quando chegamos então, à era da informação, o buraco aberto pela negação da cultura popular e ao mesmo tempo não coberto pela dita cultura oficial, faz as massas implodirem, e na busca de preencher este vazio histórico-cultural buscam, entre outras coisas, os mitos e as estrelas que a televisão apresenta. Assim, a hegemonia da TV vai se solidificando, enquanto esse meio absorve as diferenças e unifica grande parte do que os telespectadores recebem nas suas casas, através da “aproximação” de que falava Benjamin, no sentido de que nega as desigualdades e torna o mais distante familiar, quando é conveniente ao mercado que o consideremos assim; pois ao contrário, também torna exótico o que não deve fazer parte da vida dos oprimidos, com o intuito de mostrar quem pode e quem não pode ter e querer.

Nos “anos de desenvolvimento” da América Latina (dos 60 aos 80), ocasionado pelo crescimento econômico e democrático, a idéia americana de que “não existe desenvolvimento sem comunicação” é exaltada e todas as pessoas, por volta dos anos 80, quando chegamos à revolução eletrônica, até mesmo as que vivem em condições precárias, querem ter as novas tecnologias de informação e comunicação em casa, porque são levadas a acreditar que se todos têm acesso a essas TICs, são desenvolvidos porque estão consumindo o mesmo que os países desenvolvidos. Por conta disso, o modelo de TV norte-americano tem cada vez mais aceitação nos países em desenvolvimento e o consumo esquizofrênico cresce. Para controlar o

que essas pessoas que estão comprando equipamentos eletrônicos alucinadamente estão assistindo, surgem os “medidores”, como os índices de audiência.

Nesse contexto, a TV ajuda a decidir a vida da sociedade e unifica todos, forçando o consumo, que é por sua vez, garantido pela publicidade. É preciso então estudar quem é esse consumidor-telespectador. Com as teorias da informação, o que passa a ser analisado agora é o consumo, no sentido em que:

O consumo não é apenas reprodução de forças, mas também produção de sentidos: lugar de uma luta que não se restringe à posse dos objetos, pois passa ainda mais decisivamente pelos usos que lhes dão forma social e nos quais se inscrevem demandas e dispositivos de ação provenientes de diversas competências culturais [BARBERO, *Ibd.*, p. 302].

Barbero acredita que os modelos de análise usados até então pecaram, cada um a sua maneira: o semiótico ao concentrar-se nas mensagens e seus códigos, o informacional por deixar de fora as condições sociais de produção das mensagens e dos sentidos. Então, quando propõe uma análise a partir das teorias da recepção, está propondo que se investigue o receptor como produtor de significações e sentidos, fazendo uma análise mais pragmática dos usos e funções dos meios, analisando as mediações provocadas pela televisão a partir de três lugares: a cotidianidade familiar, a temporalidade social e a competência cultural. Vejamos melhor cada uma delas:

✓ **Cotidianidade familiar:** considerando que a família ainda é a “unidade básica de audiência”, pois é no contexto familiar que as pessoas se encontram e estabelecem as relações mais primordiais e fundamentais, atenta para o fato de que, através de algumas artimanhas, a TV recria esse espaço privado, simulando acontecimentos que falam diretamente do cotidiano de todos nós, aproximando e familiarizando o espectador de tudo

que está acontecendo de mais próximo e mais distante, ao mesmo tempo que lhe imediatiza o mundo com as gravações ao vivo. Dessa forma, é nesse espaço marcado por ritualidades, costumes e horários, onde acontecem as primeiras mediações entre o público e a TV;

✓ **Temporalidade social:** como vimos anteriormente, nossa sociedade é dividida em tempo produtivo e tempo do ócio; enquanto a TV é marcada pelo tempo repetitivo, muito parecido com o tempo do cotidiano familiar, marcado por fragmentos de horários (horário para assistir TV e horário para estudar) e por repetições diárias (horário para jantar e para assistir novela). A TV usa o tempo do ócio diário das pessoas apresentando uma programação também repetida e continuada diariamente, como os telejornais, os seriados e as novelas, atrelando assim o tempo familiar dessas pessoas a programação da TV;

✓ **Competência cultural:** Barbero afirma que a competência cultural da televisão se afirma através de seus gêneros, em especial na predominância do melodrama, por constituírem a unidade básica do conteúdo da comunicação de massa e estabelecerem a dinâmica com o telespectador, desde o melodrama da literatura de cordel e dos folhetins, passando pelas radionovelas e telenovelas. Segundo este autor:

Os gêneros, que articulam narrativamente as serialidades, constituem uma mediação fundamental entre as lógicas do sistema produtivo e as do sistema de consumo, entre a do formato e a dos modos de ler, dos usos [BARBERO, *Ibd.*, p. 311].

Considerando esses fatores, propõe pensar os usos dos meios de comunicação no âmbito da recepção, ou seja, nas diferentes formas de receber, usar, significar e dar sentido ao que assistem.

3.3. Interpretando os códigos da televisão

A partir da ótica do receptor e de uma leitura que pretende efetivar-se como decodificação das mensagens⁴¹, múltiplas e variadas são as dimensões de análise que um programa de televisão permite realizar, nas perspectivas ideológica, ética, estética, semiológica ou informacional, entre outras possíveis.

Neste trabalho⁴², tratarei do estudo das mensagens televisivas em duas dimensões:

✓ **Ideológica**, amparada em Paulo Freire e Jesús-Martin Barbero, para analisar as relações entre o poder hegemônico e os consumidores/telespectadores, tratando de questões de classe social, raça, opção sexual e gênero, entre outras, o que envolverá questões da ética do mercado e da “ética universal do ser humano” [FREIRE 1987b];

✓ **Semiológica**: no que diz respeito ao estudo dos “códigos de significação”⁴³ (icônico, lingüístico e sonoro), que produzem o conteúdo a ser veiculado, envolvendo também a questão da estética na composição dessas mensagens, valendo-me dos aportes das idéias de Umberto ECO (2001 *apud* OROFINO (no prelo)) e FISCHER (2001), no sentido de criar a base teórica para sustentar uma análise articulada entre forma e conteúdo das mensagens de televisão.

⁴¹ O que significa, de acordo com Paulo Freire, o desvelamento dos elementos que a conjugam, estando incluídos todos os seus códigos e linguagens.

⁴² As duas dimensões serão tratadas separadamente, apenas para melhor entendimento, pois elas não acontecem isoladamente.

⁴³ Encontrados em ECO [2001], e comentado por Maria Isabel Orofino, buscando contribuições também de FISCHER (2001), onde referindo-se a Roland Barthes (1980 e 1990) propõe um roteiro de análise de programas de TV, do qual utilizei-me para realizar o estudo com os alunos, bem como comenta cada uma dessas linguagens.

Eco parte do princípio de que uma transmissão televisiva precisa ser analisada como mensagem⁴⁴, enquanto sistema de signos, sem reduzi-la a uma investigação semiológica, pois é preciso envolver as relações remetente/receptor a partir do local e da época histórica em que vivem. Ele explica:

Como acontece com todos os sistemas de signos, os signos e suas correlações são encarados em relação a um remetente e a um receptor; fixados a um código que se supõe comum a ambos; inseridos num contexto comunicacional que contribui para definir os três termos precedentes [ECO, 2001, p. 366].

Por ser dirigido a um público amplo e variado, esse código⁴⁵ utilizado pela televisão, precisa ser pensado de maneira que atinja a todos os receptores, ou seja, precisa ser comum à massa de receptores. Estes vão interpretar os códigos que compõem a mensagem a partir de suas posições ideológicas, sua maneira de ser e viver, sua religião, seus valores, seus arcabouços teóricos, que constituem o seu saber construído a partir do seu “quadro de referência cultural”. Esse quadro “constitui um sistema de assunções e expectativas que interage com a mensagem e determina a escolha dos códigos a cuja luz ela deve ser decodificada” [ECO, *Ibd.*, p. 379].

De acordo com Eco e os demais autores já citados, a análise semiológica precisa se

dos personagens, a expressão corporal das pessoas que fazem o programa e a montagem de todos esses componentes combinados numa mesma cena.

✓ **Lingüístico:** Diz respeito a tudo que se refere ao uso da palavra: escrita ou falada, correspondendo ao vocabulário utilizado, aos diálogos, as legendas, aos caracteres, aos jargões, aos estilos artísticos, aos sotaques regionais, etc. Todos eles apresentam conotações emotivas que podem mostrar, de acordo com ECO (2001), se uma mensagem não está usando apropriadamente a língua padrão por erro ou por intenção.

De acordo com FISCHER (2001, p. 75), a palavra na TV precisa ser “... clara, direta e compreensível por públicos diversos”, e é usada tanto como “fixadora”: quando slogans e legendas orientam o leitor sobre o que deve ver ou sobre a seqüência das mensagens, quanto como “impulsionadora de sentidos”, ao ajudar o leitor a perceber os sentidos que a imagem não contém ou não consegue revelar.

✓ **Sonoro:** Compreende os signos que nos indicam alguma informação, tais como: os sons e ritmos, geralmente usados para conotar alguma emoção ou acontecimento, os ruídos, os timbres, as onomatopéias, a trilha sonora, as melodias, as músicas de fundo, de abertura ou as que aparecem simultaneamente numa cena. FISCHER (2001, p. 73) lembra que a sonorização ajuda a pontuar as falas das personagens ou apresentadores.

Na medida em que me propus a investigar com mais acuidade um dos códigos, o visual, passo a comentá-lo a seguir.

3.4. Imagem e tecnologia: duas histórias que se confundem

Falar da história das imagens é falar da história dos suportes dessas imagens, dizer como foram criadas, como foram produzidas e reproduzidas, remeter-se às técnicas e tecnologias utilizadas, bem como ao contexto social, econômico e político em que foram construídas. É reconhecido que desde os tempos mais remotos, o homem preocupou-se em conhecer e representar o mundo em que vivia. Nessa trajetória de milênios, passou das inscrições rupestres nas paredes das cavernas pré-históricas aos museus virtuais de hoje, modificando essencialmente pelo menos duas coisas: a maneira como representa o real e a maneira como armazena o que capta, ou seja, os suportes que utiliza.

Que as imagens sempre estiveram presentes na comunicação dos homens como imitação, semelhança ou fonte de conhecimento, já sabemos; também sabemos que suas formas de expressão e representação sofreram modificações, de acordo com o habitat e as condições de vida de cada época.

Assim, no período pré-histórico, a imagem parece ter sido mais intuitiva, mágica, mítica e emotiva. No mundo ocidental, milhares de anos depois, já no Renascimento, o raciocínio lógico-dedutivo prepondera, a partir das descobertas científicas que estabeleceram as leis da Ótica e da Física. Por conta disso, altera-se a visão linear das coisas, com a consideração dos pontos de fuga trazidos pela perspectiva; em consequência, a representação do mundo também é alterada. O real passa a ser representado por mais de um plano e o que estava mais distante começa a ser representado em tamanho menor assim como o vemos, ou seja, inicia-se o processo de perceber uma vista de mais de um ponto e com isso a compreensão do mundo também sofre modificações.

Essas modificações na visão de mundo fazem surgir, sucessivamente, novos movimentos artísticos, nem sempre compreendidos e aceitos na mesma medida em que

surgem. Um exemplo claro: quando da primeira exposição dos Impressionistas, realizada num salão mais popular porque os mais conceituados não a aceitaram, o famoso quadro de Monet representando um lindo pôr-do-sol foi ironizado pela crítica como um quadro que apenas ‘dava a impressão’ do sol se pondo... O que acabou por consagrar a denominação de “impressionismo” a esse estilo de pintura. McLUHAN (1969) já dizia que “o conteúdo de um veículo é o veículo anterior” e, em certa medida tinha razão, pois hoje, a imagem da televisão é formada por retículas pequeninas que formam a imagem apenas no nosso olho, assemelhando-se às pinturas impressionistas.

Mas prefiro concordar com Júlio PLAZA (1996, p. 78), quando diz que “cada meio é o resultado da soma de outros meios”. Um exemplo dessa soma é o programa como “Boa Noite Brasil” apresentado por Gilberto Barros, na Rede Bandeirantes, que pode ser visto como um somatório de meios usados no circo, por seu formato circular de palco e auditório, no teatro, por conta da representação dramática que usa o apresentador em alguns momentos, ao mesmo tempo em que traz para a TV o que é atual nas fotos de revistas e jornais sobre os famosos. Outro bom exemplo foi a mini-série da Rede Globo, exibida em janeiro de 2005, “Hoje é dia de Maria”, que de maneira bastante criativa e bem planejada, misturou teatro, literatura, fantoches, pinturas e caricaturas na TV.

O que quero demonstrar com esses exemplos é que assim como todo novo movimento artístico até hoje pode causar dúvida, repulsa, negação ou deslumbramento, assim também toda nova tecnologia causa algum tipo de resistência, fascinação ou mitificação. A diferença de reação do público se dá, como lembra bem PIGNATARI (1984, p. 9), na medida em que “enquanto os movimentos artísticos (impressionismo, cubismo, surrealismo) sucedem-se uns aos outros na moda e na preferência do público intelectual, os diferentes meios de massa é que se sucedem na preferência do grande público” e explica com um exemplo: “Em relação à pintura e ao desenho, a fotografia era uma vulgaridade... com o surgimento do cinema, a fotografia foi se elevando à categoria de arte”. Lembremos que quando foi inventada a fotografia surgiram comentários

de que essa máquina iria acabar com a pintura. Ao contrário, vemos que as duas coexistem até hoje; ainda existem retratistas nas ruas para pintar quem estiver com disposição para ficar horas posando, enquanto a fotografia, como representante de um mundo que estava se industrializando, foi ganhando seu espaço pela agilidade de retratar cenas cotidianas para

público a enxergar qualquer imagem como ilustração da palavra escrita, impossibilitando uma análise como produto da cultura por si só ou objeto estético.

SANTAELLA (1996) coloca, com razão, a fotografia como divisora de águas na história das tecnologias de produção de imagens e explica: antes as imagens eram artesanais e dependiam apenas das habilidades manuais de quem as fazia, como os retratistas contratados pela burguesia para pintar as famílias nobres. A partir da câmera fotográfica, as imagens passam a depender de uma máquina para serem capturadas e produzidas, causando uma ruptura na topologia imagem – objeto – sujeito. A partir da câmara portátil o sujeito pode se deslocar, passando a variar o foco do objeto. Pelo fato da imagem ser reproduzida através de um artefato, o homem também se dá conta de que pode exercer uma influência sobre o registro dessa imagem e inicia o processo de “desconfiança” em relação às ilusões de representação, antes não existente, mas que perseguem qualquer nova tecnologia até nossos dias.

Com a invenção da televisão, o homem percebe que o objetivo que acompanhou artistas de todas as épocas: dar movimento às obras bidimensionais, finalmente fora atingido. Surge a imagem em movimento, mesmo que este seja ainda ilusório, porque afinal é a quantidade de quadros passados em alta velocidade que nos dá essa idéia. Mas a desconfiança não decorre dessa dimensão e sim em relação às próprias imagens apresentadas. É ilustrativo o fato de que a chegada do homem a Lua, transmitida ao vivo é até hoje posta em dúvida por muita gente que considera ser fruto de uma montagem.

Mais do que tudo, a televisão chega reunindo várias linguagens, nos chamando para uma leitura simultânea de sons, imagens e palavras que coabitam para formar uma nova linguagem: a híbrida. E sua mestiçagem não se dá apenas na conjugação dessas, mas também

⁴⁶ PLAZA, Júlio – Disponível em www.geocities.com/a-fonte-2000. Acessado em agosto de 2002.

por constituir-se de várias outras tecnologias de produção de sentidos e signos, tais como: história em quadrinhos, teatro de arena, circo, folhetim, etc. Quando consegue tornar-se a única produção cultural transmitida em sistema aberto que pode abranger até 98% do território nacional, ao mesmo tempo em que traz muitas novidades, também provoca muitas mudanças e reações.

As reuniões nas praças para escutar as leituras dos folhetins agora se transferem para dentro das casas que dispõem do equipamento. Amplia-se, paralelamente, a mitificação em torno desse meio porque, a partir da massiva difusão da TV e do barateamento dos aparelhos, quem tivesse condições financeiras razoáveis poderia ter um aparelho em sua casa. A TV torna-se então, um meio de informação e comunicação acessível a grande parte da população, assim como fora antes o rádio.

Nesse sentido, as teorias da recepção vêm responder às inquietações do desenvolvimento acelerado da época, colocando os sujeitos da recepção como co-criadores do que é social e culturalmente produzido. No final dos anos sessenta, a participação do espectador se torna mais ativa: ele é chamado a participar e intervir nos ambientes artísticos que surgem como nova tendência de uma arte que começa a se desmaterializar dos suportes fixos para integrar a percepção do receptor, dos quais podemos destacar como representantes a *Op-art* e a Arte Cinética; essa postura vai se estender a todos os outros meios de expressão, comunicação e informação. Quando o homem consegue dominar o menor ponto da imagem: o *píxel*, substituindo o automatismo analógico pelo calculado com a construção do primeiro computador eletrônico, a imagem apresentada nas telas é reduzida a números e apresentadas através de procedimentos de simulação das imagens reais. Chega-se aqui a outro tipo de tratamento da imagem: não mais a representação da imagem real, mas uma simulação dela. WEISSBERG (1996, p. 117) explica dessa forma:

Cada época teve seus simulacros. A nossa tem como particular ter feito nascer entidades híbridas, situadas entre o que é real (segundo o modo do objeto) e o que não é (segundo o modo da representação).

Atualmente, temos a construção puramente numérica da imagem de síntese e da infografia, e a holografia é uma das mais recentes tecnologias de produção de imagem tridimensional, as quais nos mostram que o tratamento da imagem modificou-se na mesma medida em que novas tecnologias foram surgindo.

De acordo com André PARENTE (1996, p.27):

... Se recorrermos à história dos suportes [...] perceberemos que, hoje, as imagens existem menos sobre a durabilidade de um suporte do que na fugacidade de uma memória. Da permanência do suporte (pedra, parede, tela, papel) passamos a persistência retiniana cinematográfica e videográfica.... Os processos de memorização e visualização digitais se inscrevem dentro de uma mutação mais ampla na constituição dos veículos audiovisuais planetários.

A arte segue suas tendências e movimentos de acordo com a forma como o homem percebe o real e as tecnologias que dispõe para representá-lo. Nesse sentido, concordo com Parente, quando diz que cada sociedade tem as máquinas que suas expressões e técnicas foram capazes de criar, de acordo com seu momento histórico e seus regimes sociais. Os produtos dessas tecnologias, principalmente as imagéticas, podem servir aos dominantes, para liberar ou não o “real capturado” [PARENTE, Ibid, p.15].

A partir dos anos 80, a participação do espectador se faz pela interatividade através das redes telemáticas; por telefone, videoconferência, correio eletrônico ou programas de computador abertos em rede, podemos criar imagens e textos em conjunto com outras pessoas, conversar com autores através de salas de bate-papo, optar pelo desfecho de alguns programas de televisão, responder a enquetes, emitir opiniões, realizar reuniões com pessoas que estão geograficamente distantes, fazer doações a entidades filantrópicas, visitar museus

virtuais, comunicar-nos com sistemas inteligentes... numa co-produção de sentidos e símbolos.

Nesse sentido, as Teorias da Recepção tornam-se uma importante contribuição porque se ocupam em estudar quem é esse receptor mais interativo e como ocorrem essas mediações entre emissores e receptores. O que não é apenas necessário, mas essencial, se consideramos que nesse momento, governo e indústrias eletrônicas discutem qual será o padrão de TV digital a ser adotado pelo Brasil.

Mas em qualquer tempo qualquer imagem, analógica ou digital, é carregada de intenções e significados e a busca pela captação, registro, armazenamento e reprodução do real nunca é neutra, assim como o olhar também não o é. Pois o sujeito, ao selecionar e recortar imagens, é ao mesmo tempo por elas constituído de acordo com sua carga histórica-cultural-social, de maneira que o limite entre quem faz e quem frui é muito tênue. Segundo DEBRAY (1993 *apud* PILLAR 2001), essa história de como vemos aquilo que nos permeia já passou pela logosfera e pela grafosfera e hoje, vivemos a terceira era na história do olhar, a videosfera, a era do olhar instantâneo, econômico, de acordo com o mundo acelerado e descartável em que vivemos.⁴⁷

Esse mundo contemporâneo dominado por um corpo de símbolos e mitos associados às imagens, palavras e sons que recebemos dos meios de comunicação de massa, os quais proliferam a cada dia, nos leva a viver num momento de perceber tudo de forma simultânea: sons, imagens, movimentos e palavras nos aparecem instantaneamente nas telas de TV, computador, cinema e placares eletrônicos, obrigando-nos a dar uma reação imediata a tudo, a

⁴⁷ Régis DEBRAY coloca em três épocas a história do olhar no ocidente: a logosfera, que iniciou com a invenção da escrita e foi até o surgimento da imprensa e se caracteriza pelo olhar mágico; a segunda parte da imprensa até a invenção da TV colorida, caracterizada pelo olhar estético e definida como grafosfera e a terceira seria a época em que estamos vivendo que ele chamou de videosfera e se caracteriza pelo olhar visual.

fazer muitas vezes sem compreender, a não esperar para ver o resultado. Assim, vamos construindo e reconstruindo o sentido das mensagens no próprio contexto de onde emergem e de onde são veiculadas de modo rápido, tornando tudo muito banal e ao mesmo tempo fugaz.

Tal situação torna importantíssima a aprendizagem para esse tipo de leitura simultânea, pois o fato de que desde o nascimento vivemos rodeados de imagens e, portanto, aprendemos a olhar antes mesmo de falar, não quer dizer que não precisamos ser alfabetizados para esta leitura, ou que este processo seja inato ao próprio homem, se acreditamos que o conhecimento advém da interação do homem com seu meio, seja ele físico ou simbólico, entendo que precisamos provocar essas situações de aprendizado.

Eduardo PEÑUELA (2001, p. 32) define imagem como “um texto... Um texto é uma tessitura de signos com começo e fim”, então, se é um texto, é preciso que seja lido e que saibamos decifrar seus códigos.

Para estudar esses códigos e suas articulações surgiu no início do século XX, uma ciência chamada Semiótica (termo proveniente do grego *semeion*, que significa signo) estudada por lingüistas como Ferdinand Sausurre e por cientistas como o americano Charles Peirce, entre muitos outros, os quais estabeleceram teorias para estudar os signos, seus significados e significantes. Adotarei aqui, um conceito que concorda com Peirce: signo é algo que está no lugar de outra coisa e possui um significante, um significado e um referente, ou seja, o que ele representa.

Se nossa realidade é codificada por símbolos e signos, então é preciso compreender os aspectos dos sistemas simbólicos com os quais temos contato desde crianças para compreender e captar com mais discernimento o que é o real.⁴⁸

⁴⁸ Antes é necessário diferenciar signo e símbolo, porque símbolo é pessoal, depende da interpretação, tem o mesmo significado e significante; enquanto o signo é uma convenção arbitrária, é o mesmo para todos, como os sinais de trânsito, e as cores das bandeiras. Como o signo é uma convenção estabelecida socialmente, é uma coisa que está no lugar de outra, por isso tem significante e significado diferentes.

A partir desse entendimento, compreenderemos os códigos de nossa cultura. Uma das vias em que essa compreensão pode se dar é através da leitura de imagens, afinal o ser humano primeiro decodifica imagens, depois apropria-se da fala e de outras linguagens. Dessa forma, acredito que ao fazer uma leitura crítica de imagens estamos aumentando nosso repertório de símbolos, construindo subsídios para compreender outras linguagens e nos alfabetizando iconicamente.

3.4.1. Leitura de Imagens

As primeiras pesquisas sobre leitura de imagens surgiram nos anos de 1970, com Edmund Feldmann, e um pouco mais tarde com Michael J. Parsons. Feldman foi um dos primeiros autores a fundamentar a leitura de imagens na escola e para que os níveis de entendimento, que vão dos mais simples aos mais complexos fossem compreendidos, classificou em quatro estágios os modos de interpretação de imagens: descrição, análise, interpretação e julgamento [PILLAR, 2001b].

Os estudos de Parsons acerca de leitura de imagens revelam preocupação também com imagens do cotidiano, quando o autor explica que ao ler um anúncio de TV ou uma obra de arte num museu estamos, em ambos, buscando suas significações [PARSONS 1992].

Considerando este dado e no sentido de reforçar meu conhecimento a respeito de leituras de imagens televisivas realizadas durante minha pesquisa, busquei em Parsons maior apoio para interpretar os dados relativos as atividades desenvolvidas com os alunos. Como Parsons distingue duas dimensões na evolução da compreensão: a estética e a psicológica, ao fazer a interpretação dos dados fui percebendo que este autor não era o mais apropriado para este tipo de análise, pois não abordava questões de caráter semiológico e ideológico, visto que

sua preocupação durante suas pesquisas nunca foi essa. Dessa forma, acabei concentrando-me mais nas categorias que havia criado para análise das mensagens a partir dos autores já citados até aqui.

4. O que a pesquisa revelou: interpretando as categorias

A partir da investigação com os alunos e também da definição do quadro metodológico e teórico já apresentado, foi possível elencar alguns indicadores que poderão apontar como os alunos estão lendo as mensagens televisivas.

Os indicadores, reformulados posteriormente quando da realização do último momento da pesquisa participante, delinearam-se da seguinte maneira, divididos em três grandes categorias: MEDIAÇÃO, DECODIFICAÇÃO e CONSCIENTIZAÇÃO. Considerando-se aqui, o conceito de mediação de Jesús Martín-Barbero, e os conceitos de decodificação e conscientização a partir de Paulo Freire. Apresento-as a seguir, num quadro⁴⁹, para melhor compreensão:

⁴⁹ Ver também quadro em anexo com fragmentos de discursos.

MEDIAÇÃO	
M1	Identifica quanto realidade e ficção estão misturados dentro do que assiste na TV
M2	Distingue a qual público são endereçados os programas
M3	Relaciona as mensagens televisivas a fatos e acontecimentos da sua vida cotidiana
M4	Consegue discriminar os diferentes objetivos dos programas veiculados pela televisão
M5	Percebe de que maneiras somos interpelados cotidianamente pela televisão
M6	Estabelece relações entre as cenas privadas levadas ao público pela TV e o público levado ao espaço privado familiar
DECODIFICAÇÃO	
D1	É capaz de identificar, numa mensagem televisiva, as linguagens utilizadas para sua produção e transmissão
D2	Percebe com que intencionalidade os planos de filmagem aparecem (dos panorâmicos ao primeiro plano)
D3	Consegue descrever a estrutura narrativa dos programas de televisão
D4	Percebe, especificamente as imagens, na televisão
D5	Estabelece relações entre o assunto ou produto apresentado e a predominância cromática da mensagem
CONSCIENTIZAÇÃO	
C1	Demonstra consciência de que maneira os telespectadores ajudam a produzir o que vai ao ar
C2	Compreende o que aprende a partir do que assiste na TV
C3	Revela consciência de que a TV utiliza seus códigos para atrair o interesse do espectador e provocar o consumo, atendendo assim a lógica do mercado

4.1. Assistindo e compreendendo: reflexões sobre o uso da TV na escola

Como falar de TV na educação ou educação para a TV com professores e alunos?

Podemos começar considerando a TV um objeto de estudo da educação e a partir daí, conhecê-la, analisá-la e decodificá-la. Mas antes seria necessário caracterizar a TV além de um eletrodoméstico, contextualizando-a como veículo de comunicação e assim, compreender seu papel social de produtora de signos e sentidos, em tudo que envolve seus produtores e receptores.

Esses aspectos já vêm sendo estudados pelas teorias da comunicação⁵⁰ e dentro delas, algumas vertentes chamadas Teorias das Mediações e Teorias da Recepção, que buscam explorar e mapear os modos de produção/recepção dentro de uma perspectiva sócio histórica, já abordadas na revisão teórica e que serão retomadas no decorrer do capítulo.

Em seguida, precisamos pensar qual a função da escola diante dessa tecnologia presente, praticamente, em todas as instituições escolares? Como podemos preparar os professores para usar essa mídia de forma crítica?

Dessa forma, e no intuito de detalhar um pouco mais essas questões, nos ocuparemos, na primeira parte deste capítulo, da televisão, e a seguir, da Educação.

Começemos então pela Televisão, pois a palavra televisão, mais que indicar um aparelho, quer dizer transmissão de imagens a distância, ou seja, ver ao longe, de longe⁵¹. A história das tecnologias nos mostra que o homem sempre construiu ferramentas necessárias

⁵⁰ Etimologicamente, a palavra Comunicação '*communicatio,onis*' significa a ação de partilhar e dividir, portanto envolve um emissor/locutor/autor, um código a ser transmitido e recebido e um receptor/destinatário. As mensagens que são partilhadas ou divididas são a informação, um sistema de signos convencionados por aqueles que estão se comunicando. Entre os significados da palavra informação, estão: ação de fazer, fabricar, idéias, concepções, etc. Então, entende-se informação como um conjunto de signos organizados por alguém, o que a torna o objeto de estudo da comunicação.

para adaptar-se ao meio e sobreviver, assim criou as primeiras vestimentas para se proteger do frio e também descobriu tintas artesanais para escrever, desenhar e se comunicar, posteriormente aperfeiçoadas pelo lápis, telégrafo, máquina fotográfica, etc. Enfim, criamos ferramentas de comunicação e desenvolvemos técnicas para utilizá-las, e essas tecnologias que surgem em cada etapa de desenvolvimento do ser humano, vão formando nossos hábitos, nossas maneiras de ver, sentir, agir e pensar, constituindo nossa cultura, como expressou essa estudante da totalidade quatro da EJA, que participou das análises de mensagens televisivas: “As vezes é mais fácil ver a dor de uma mãe que perdeu o filho no Fantástico do que se imaginar perdendo um filho, nossa se eu perco meu filho eu morro!” (CE - 13/10/03).

A frase acima chama atenção para o fato de que uma cena real⁵² de violência muitas vezes causa menos impacto ou preocupação do que uma cena representada num telejornal, revista eletrônica ou novela, mostrando o quanto o melodrama apresentado na TV, gênero ao qual Barbero se refere, é capaz de convencer e emocionar mais o público do que uma situação vista na rua, como se as coisas só passassem a ter gravidades, a impactar, a partir de sua aparição na telinha.

Neste outro exemplo, também retirado do estudo feito a partir da categoria Mediação (especificamente a categoria M3), já detalhada anteriormente, a estudante DAN relaciona o programa “Mais Você” com a vida de um familiar, ao mesmo tempo que percebe como a TV lida com nossas necessidades e como apresenta respostas ao público usando, quando é esse o objetivo, linguagem mais coloquial, que todos podem entender:

⁵¹ De acordo com o Dicionário Eletrônico Houaiss, 2002.

⁵² Neste trabalho, sem a intenção nem a pretensão de levantar a discussão entre o que vemos e o que conhecemos como realidade, estou considerando “vida real” a não representada pela TV através de personagens de novela ou qualquer outro programa de ficção, mas sim a vida vivida nas ruas, em casa, no trabalho, na família, da qual também faz parte a TV, assim como outras tecnologias; e “vida ficcional ou fictícia” a apresentada nas obras conhecidas como ‘de ficção da TV, ou seja, novelas, miniséries, propagandas e alguns quadros do Fantástico.

DAN – Porque a gente gosta de ver na TV o que acontece com a gente, é que nem a Ana Maria Braga, a minha irmã é cozinheira, então ela tira as receitas dali e ela fala sem frescuras de limpar a casa, como tirar uma mancha, dum jeito que a gente entende, coisas que a gente precisa. (13/10/03)

Lembrando um pouco a evolução das tecnologias de produção de signos, podemos retomar SANTAELLA (1996) quando nos diz que a primeira tecnologia de produção de linguagens foi nosso corpo, e a partir daí as tecnologias podem ser divididas em três grandes períodos: a era pré-fotográfica, a fotográfica e a pós-fotográfica. A fotografia pode ser considerada um divisor de águas porque quando, ainda no século XVII, Benjamim Franklin descobriu os princípios da luz, as tecnologias passaram a ser mediatizadas pela energia e mais tarde, quando George Eastman passou a utilizar nos seus aparelhos Kodak, o celulóide ou película, conseguindo com isto diminuir o tamanho das máquinas fotográficas, acabou dando mais liberdade de posição ao fotógrafo e ao fotografado.

Então, no final do século XIX, quando os princípios da mecânica quântica, formulados por Niels Bohr e Werner Heisenberg, permitiram que as primeiras experiências com televisão pudessem ser realizadas⁵³, a TV tem causado fascinação, repulsão, indiferença e tantos outros sentimentos e reações difíceis de descrever.

Sendo um meio que envolve todos os sentidos, porque há um preparo especial quando vamos assistir a filmes ou novelas e voltamos todo nosso corpo quando uma notícia nos chama a atenção, o fato é que da TV mecânica a digital, da preto e branco a colorida, da antena em cima do telhado aos cabos e sinais digitais, os progressos foram muitos nestes poucos anos de sua existência; e, com ela, também com outros meios de produção de linguagem e signos que a antecederam antes da revolução eletrônica, as mensagens começaram atingir um público cada vez maior, os meios de comunicação passaram a ser

⁵³Segundo OROFINO (*no prelo*), “... o responsável pela inauguração do primeiro canal de produção e transmissão de TV no Brasil e América Latina foi Assis Chateaubriand com a TV Tupi Difusora, em São Paulo, em 1950. Isto garante a TV brasileira uma trajetória bastante longa na mediação de massa da cultura brasileira”.

vistos como meios de comunicação de massa, as crenças passaram a ser opinião, criaram-se mecanismos para medir e controlar essas opiniões através das pesquisas de Ibope, e começou-se a estudar as influências dessas mídias na constituição das sociedades. De acordo com PIGNATARI (1984), de lá para cá nossa vida vem tornando-se cada vez mais indireta, ou seja, delegada aos signos que nos representam na tela da TV, o que chama de vida vicária, quando chegamos ao ponto de confundir o que é vida real do que é representação da vida real. Vejamos alguns fragmentos dos discursos identificados na categoria M1, que demonstram como os estudantes identificam quanto realidade e ficção estão misturados dentro do que assistem na TV:

MS – O que é ficção é uma montagem, não é a realidade, como nas novelas.

CAR – Mas na novela das oito, eles tão apresentando muita coisa que é real no meio da fantasia, porque tem muita mulher que apanha e que fica quieta. (22/9/03)

DAN – É que nem aquela guria que tem vergonha dos pais, eu tenho uma amiga que não gosta que a gente vá na casa dela porque ela tem vergonha dos pais dela, a gente sempre conhece alguém igual o que eles mostram lá.

ANI – Qualquer coisa que passa lá já aconteceu com alguém que a gente conhece ou com a gente mesmo, eu já apanhei do meu marido e quando eu olho a Raquel fico me lembrando quanto tempo eu agüentei que nem ela e não fiz nada e ninguém me ajudava. (13/10/03)

Nestes primeiros extratos, referindo-se a Novela das Oito, as estudantes percebem que a TV é um veículo que apresenta o real ao mesmo tempo que recria o real, ou seja, traz cenas da vida privada para o público, recriando com seus cenários e personagens alguns temas cotidianos, a ponto do telespectador identificar-se com algum personagem ou assunto abordado. No exemplo a seguir, confunde-se personagem e ator, o que demonstra o quanto a TV torna familiar um ator que não vive próximo do público, mas que esse público já o tem como íntimo por causa do personagem que interpreta, e também mostra que identificam o quanto realidade e ficção estão misturados dentro de um mesmo programa, podendo ser revelador de uma consciência já semi-intransitiva:

AR – Ele (está se referindo ao personagem Marcos da novela das oito) tava no Faustão, eu também vi, mas tinha vontade de entrar pra dentro da TV e bater nele, se fosse eu, não apanhava não. [...] Todo mundo conhece alguém que apanha ou já apanhou, os personagens da novela são ficção, mas isto acontece muito na realidade. (29/9/03)

Quem cria essa vida vicária? Quem faz a televisão?

Sabemos que os produtores e emissores da TV aberta são, ao mesmo tempo, as grandes empresas e as televisões regionais, essas últimas com pouca chance diante das primeiras. Internamente, seus representantes são os diretores, roteiristas, escritores, atores, apresentadores, redatores e equipe técnica que, preocupados em manter seu emprego, também atendem aos interesses das empresas, como revelou literalmente, num programa da Rede Globo, uma atriz contratada há mais de trinta anos pela emissora, ao dizer: “é para essa empresa que trabalho, é essa empresa que me paga e é a ela que devo atender, então tudo que me pedem eu faço” (Suzana Vieira). Em contrapartida, também sabemos que, mesmo sob pressão dos patrocinadores, alguns autores como Manoel Carlos e Glória Perez, os quais em vários depoimentos já demonstraram acreditar na função social de prestação de serviço a comunidade que uma novela pode exercer, sempre usaram as tramas e personagens de suas novelas para abordar questões polêmicas e fazer campanhas sobre uso de preservativo, doação de medula, alimentação saudável, incentivar leituras de clássicos nacionais, ressaltar a inclusão dos portadores de necessidades especiais, etc, ao mesmo tempo que não deixam de reforçar, pela emissora em que trabalham, a sociedade classista em que vivemos como se essa condição fosse determinante.

Como vimos até agora, quem faz tem intencionalidades e interesses de manter o consumismo, por isso ainda apresenta conteúdos conservadores que denotam a divisão da sociedade em classes, a figura do homem branco, de olhos claros, sadio, limpo, rico e inteligente.

Quem faz essa televisão a que assistimos nos apresenta modelos éticos e estéticos, atendendo aos interesses do mercado e não dos telespectadores, obedecendo aos padrões de uma sociedade capitalista e consumista, no momento em que um corte e uma ilha de edição, que requerem seleção de algumas cenas em detrimento de outras, seguem os critérios estabelecidos pelo tempo e custo disponível para aparecer ou não, considerando o que PIGNATARI (Op. cit.) chama de “tempo-dinheiro da TV”, faseando nossas vidas de acordo com o horário da programação, planejando sistematicamente nossos hábitos, nos levando a consumir idéias, atitudes e padrões de comportamento. Aspectos percebidos pelos estudantes-telespectadores, como vemos nesses depoimentos, dados em resposta a pergunta feita pela pesquisadora, num dos primeiros encontros: “A quem se destina o Fantástico? A que tipo de público, de que idade, nível social, poder aquisitivo, escolaridade?”

GLA – A todas pessoas e idades pois mostram muita coisa que interessa a todos os níveis social ou econômico.

CAR – Aos telespectadores, geral porque depende da notícia que vai ser exibida no programa claro você assiste o que convém a você, eu acho que qualquer tipo de idade possa assistir e também qualquer nível social pode assistir pois fala sobre tudo por exemplo quando se fala sobre a violência isso ocorre tanto no nível social médio e quanto no nível classe baixa (15/9/03)

GLA – Eu acho que é pra todos, porque eles não tão sempre falando no dólar, naquelas bolsas que caíram e que subiram, então os ricos precisam saber disso e nós, se sobe o dólar aumenta o pão que eu como todo dia [...] então é pra todos. (22/9/03)

GLA e CAR parecem perceber como a TV interpela pessoas que vivem em locais tão distantes e diferentes, com idade e nível social diferentes, quando dizem que o programa Fantástico é para todos. No início da pesquisa, viam o Fantástico como um programa variado que apresenta um pouco de cada assunto para agradar todos os públicos⁵⁴. Outros alunos

⁵⁴ Quando os alunos consideram o Fantástico um programa que todos assistem, estão referindo este “todos” as pessoas com as quais eles convivem, que assim como eles, fazem parte de uma camada da população que tem acesso apenas a TV aberta, não dispondo de muitas opções para informação e entretenimento, conforme relatado nos protocolos do diário de campo.

também manifestaram, nos primeiros encontros, esse mesmo entendimento, característico de um processo de conscientização que foi tornando-se mais crítico em relação aos verdadeiros interesses das emissoras, nos últimos encontros. Vejamos a fala desse estudante:

JOR – Profe, lembrei de ti, domingo as seis da manhã, tava passando um programa na TV Um passo para o futuro sobre tudo isso que nós tamos trabalhando, tudo que nós estamos estudando aqui sobre a TV, e podia até telefonar pra dar opinião e falar com quem tava apresentando. [...] Foi na Globo, acho que todo mundo devia olhar porque fala bem sobre como nós precisamos entender o que a TV faz pra usar isso pra aprender. (29/9/03)

Nesse fragmento, que é representativo de outras falas desse mesmo estudante, ele relaciona o que assiste na TV com o que estamos discutindo nos encontros de estudos sobre essa mídia. Também, ao mesmo tempo em que começa mostrar que pode aprender algo novo a partir do que assiste na TV, ainda não revela uma compreensão mais crítica em relação à *TV Globo*, quando se refere ao fato de que a emissora “está ensinando num programa como se faz televisão”, como se uma rede privada desse porte tivesse intenção de fazer isso; de forma enganosa, aliás, apresenta programas como o *Vídeo Show*, nos quais passa a falsa impressão de que está mostrando tudo que está por traz dos bastidores a fim de criar justamente essa idéia de que é uma empresa transparente que atende aos interesses dos telespectadores. Esse comentário também demonstra, a meu ver, a confusão que muitas pessoas fazem entre televisão interativa e optativa, diferença essa que determina a participação do telespectador. O que temos hoje ainda, no Brasil é uma TV no máximo optativa, que apresenta duas ou três alternativas para que o público eleja uma ou outra, usualmente através da chamada de um número de telefone, (por sinal atualmente não mais gratuito...), mensagens de texto pelo celular ou pela Internet, cujos resultados são apenas mostrados, sem discussão ou estudo; por vezes, trata-se de resultados até duvidosos.

Durante a breve retomada da história das tecnologias de produção de imagem, vimos que os receptores também foram modificando sua postura e seu papel de acordo com as alterações propostas pelas tecnologias que iam surgindo. Então, quem são os receptores de hoje, que vivem nessa louca sociedade multimídia e imagética? Na primeira conversa que tive com o último grupo de alunos (3º grupo) sobre televisão, uma aluna fez uma colocação que pode dar indícios do que esse receptor está sentindo e precisando, vejamos: “Quando assistimos uma reportagem, isso nos influencia, quando vemos uma novela, até choramos... temos que aprender lidar com isso... dar sentido a tudo isso!” (CRIS - 8/9/03).

Quando CRIS mostra que percebe como a TV interpela sua vida, mexe com suas emoções e sentimentos, revela características de uma consciência que parece transitar, naquele momento (sem querer usar essas terminologias para classificar a estudante de acordo com o tipo de consciência), entre ingênua e crítica, onde começa a desvendar a realidade, reconhecendo a necessidade de uma educação para a construção dos sentidos que esse veículo demanda, o que é endossado por outra colega, mais tarde, nesse comentário: “Mexe com as emoções da gente porque sempre fala de alguma coisa que já te aconteceu”. (DAN - 13/10/03)

No entanto, a partir do estudo da categoria decodificação, percebi que nos primeiros momentos os estudantes demonstraram identificar apenas a linguagem verbal, a qual ressaltaram nem sempre ser facilmente entendida:

JOR – Ah, tem umas palavras lá no meio que eu também não entendo, mas no conjunto dá pra entender o que eles querem dizer.

GOR – É, dá pra entender, se bem que isso da bolsa de valores, eu nem presto atenção porque não me interessa, não vai mudar nada minha vida.

JOR – Acho que eles fazem isso de propósito, se aproveitam da nossa ingenuidade pra passar umas coisas que não entendemos. (22/9/03)

Ao mesmo tempo que nesse último comentário, quando se refere à linguagem utilizada pelos apresentadores, JOR percebe de maneira bastante crítica, que a TV utiliza, de maneira intencional, uma linguagem nem sempre fácil de entender.

No decorrer do trabalho, passou-se a desvendar as linguagens usadas na produção e transmissão das mensagens televisivas, das quais ressalto aqui, especialmente, a linguagem sonora, evidenciada por eles:

CE – Sons transmite a história se é de ação, romântica, dramática [...] Quando o locutor fala, pois aumenta o som da música, quando os fatos estão sendo esclarecidos diminui dependendo a situação [...] A música ela dá toque na história que está sendo contada e mostrada nas imagens.

PET – Cena de drama: expressão de apavoramento na fala e música com um som forte para chamar a atenção de quem está assistindo [...] Cena de romance; música de casamento.

AND – O som vai mudando conforme as notícias dos acontecimentos tem o som do drama, da ficção com o romântico, o volume vai aumentando quando vai diferenciar a notícia [...].

DAN – Uns som foram emocionante som que fais as pessoas ri som para chorar som de suspense som de enterro e de violência. (6/10/03)

Esses depoimentos me levaram a considerar que deveria deixar a questão da imagem para ser tratada apenas quando chamassem atenção para o figurino, cenário e demais códigos que fazem parte da linguagem visual, que sempre foram analisadas em conjunto com as outras linguagens. E isso se deu, após alguns encontros, naturalmente, como podemos observar nos fragmentos abaixo, quando chamam atenção para a linguagem visual dos apresentadores, destacando a especificidade desses dois recursos na identificação do apresentador com o público e na receptividade que o primeiro terá com o segundo de acordo como está vestido e como se apresenta:

ANI – Isso eu escrevi aqui: (no memorial) “as expressões faciais, o falar, o sentar”, eles têm no Fantástico, um jeito todo sério de andar, ficam parados bem retos.

DAN – Bem diferente da Ana Maria Braga, ela anda de qualquer jeito, senta de qualquer jeito e até fala de qualquer jeito, mas todo mundo gosta dela porque ela é simples, já no fantástico até a vestidura deles é mais chique, eles nunca aparecem de calça jeans sentado no chão.

CE – É que nem o Altas Horas, que passa as duas da manhã no sábado, o pessoal senta lá no chão, o Serginho tá sempre de camiseta, calça rasgada.

[...]

DAN – E se a Ana Maria for mais séria e se vestir mais assim de terninho, muita gente não olha mais. (13/10/03)

Um outro uso da imagem foi percebido nas linguagens utilizadas junto aos cenários da TV, tais como os desenhos animados, as charges e histórias em quadrinhos, também identificadas, pelos estudantes, como mais um recurso que, conjugadas as linguagens sonoras e verbais, compõem uma cena mais bonita e emocionante, atraindo o interesse e atenção do telespectador. Um exemplo também percebido por vários alunos e ilustrado nesse comentário de DAN, deu-se quando a imagem foi analisada em harmonia com outras linguagens no término das edições dos telejornais com o objetivo de dar um final feliz a um jornal que também apresentou notícias bastante impressionantes durante a edição: “[...] quando vai passando aquelas letrinhas, as vezes não ficam aparecendo os repórter, fica aparecendo a música e uma foto bem bonita” (DAN - 23/10/03).

PET – Tem também o que eles tão falando, né, que ninguém falou, o que aparece escrito as vezes enquanto eles estão falando. (13/10/03)

CE – Eu acho os sons e as imagens o mais importante porque, sem isso, não tinha nada na TV. [...] Principalmente a música e aqueles outros barulhos que eles põem para ficar melhor o que eles tão mostrando como o barulho dum carro batendo, é mais importante do que o que eles estão falando. (23/10/03)

Esses jovens e adultos demonstraram, durante as intervenções da pesquisadora, um receptor preocupado com a interpelação da TV na sua vida, e também com consciência de que a TV exerce uma influência na produção de seus sentidos, mas que ainda não sabe o que fazer com tudo isso. O que revelam pode ser ilustrativo do seu grupo, conforme demonstram os protocolos, eles mostram o que pensa e o que sente um sujeito que faz parte, no mínimo, da instituição familiar e escolar, dentro de um contexto social, cultural, econômico e histórico específico, e que de acordo com a visão de mundo que esse ambiente, suas origens e sua cultura lhe propicia ter, interpreta as mensagens televisivas, atribui-lhe significados e constrói seus sentidos. O que está de acordo com o que foi tratado na revisão teórica, quando foi colocado que as pessoas atribuem significados e sentidos àquilo a que assistem de acordo com seu quadro cultural anterior, e endossa a idéia de que é possível aprender a construir essas significações, ou seja, é possível que sejamos educados para aprender lidar com tudo isso, porque este processo inicia antes de ligar a TV e prossegue nas habituais conversas entre vizinhos e colegas de trabalho, como ilustra o comentário dessa aluna:

AR – [...] quando imitamos alguém, uma frase usada por alguém da TV tamos mostrando que assistimos.

MS – Principalmente quando eles apresentam bem, a gente tenta falar igual.

[...]

LAU – A gente sempre comenta com os colegas, com as vizinhas né, então eu acho que eles ficam sabendo o que nós queremos assistir e passam só isso. (29/9/03)

Os demais comentários extraídos nessa categoria, que visava investigar se o estudante demonstra ter consciência de que maneira os telespectadores ajudam a produzir o que vai ao ar, ilustram de alguma forma que os alunos têm consciência de que os telespectadores mostram aos emissores o que querem que seja exibido ou que continue no ar. Sabem que quando usamos roupas apresentadas na novela, acessórios típicos de uma personagem, jargões de um apresentador, ou deixamos de ouvir uma música por causa de uma personagem, estamos dizendo que estamos gostando ou não daquele personagem ou apresentador. Percebe-se, nas conversas informais com eles, além das análises dos protocolos, que tem consciência, de um modo geral, de que a TV interpela nossas vidas diariamente, modificando nossos hábitos, interferindo em nossos horários. No entanto, essa consciência algumas vezes ainda não é o suficiente para provocar uma ação e uma tomada de atitude em relação a esse consumo desenfreado de sentidos e significações que fazemos diante da TV, nem tampouco na mudança de relação com produtores e patrocinadores. Vejamos o primeiro fragmento:

CAR – Sabe que eu achava aquela música que toca quando ele (Está se referindo ao personagem Marcos, de Mulheres Apaixonadas da Rede Globo) tá no carro até bonita, é uma música clássica, mas agora quando eu ouço dá vontade desligar o rádio, parece música de doido, eu achava boa de ouvir, agora não consigo mais, como é que pode, a gente associar uma música a um personagem de novela e deixar de gostar da música, sabendo que ele não é real? (29/9/03)

Já outros estudantes relatam, nas suas falas, terem decodificado as várias linguagens que a TV usa para os interpelar e garantir audiência:

JOR – Sábado eu vi bem na novela das oito (está se referindo à novela Mulheres Apaixonadas e à cena do padre e da Stela) a importância de cada coisa numa cena, principalmente a música. Não sei se vocês viram, a cena do padre, como a música foi importante naquela cena para dar um clima que precisava e a expressão da Stela, com os olhos, mais aquela paisagem atrás ficou uma cena muito romântica, vocês viram? (6/10/03)

DAN – Que nem quando eles mostram o mágico, no Fantástico (está se referindo ao quadro sobre o ilusionista David Blane) põe uma

música que nem de filme de suspense, mostram um monte de coisas parecidas com mágica e o Cid Moreira falando como se o mundo fosse acabar, tudo isso ajuda dá a impressão de um filme de suspense. (23/10/03)

Bem como percebem que as audiências respondem a essa interpelação ou não, nas conversas, hábitos, atitudes, maneiras de falar e vestir, o que ressalta a necessidade defendida por OROZCO de educar os “sujeitos-audiências”. Vejamos:

ANI – Nós tava conversando na hora do recreio, a gente se acostuma a olhar novela, e já sabe que no final tudo vai dar certo, todo mundo vai ficar bem, mas nunca presta atenção que nos jornal, que nem o Jornal Nacional, também é assim, no final, só coisinha boa, às vezes mostram uma paisagens bonitas e depois eles dizem boa noite e fica tudo bem. (23/10/03)

ANI, talvez pela identificação com os personagens de novela e pela sua história de vida, foi uma das alunas que mais demonstrou ter desenvolvido uma consciência mais crítica diante da TV e mudança de atitude, quando relatou no último encontro, o seguinte: “... agora até pras minhas netas eu escolho o que elas podem e o que não podem assistir, não deixo mais assistir qualquer coisa”.

Quando analisamos o programa Fantástico, duas alunas escreveram o seguinte comentário:

Ajudamos a escolher (estavam se referindo aos assuntos do Fantástico) assistindo à TV e dando audiência, é uma maneira de colaborar com os emissores a escolher um programa. E quando o programa Fantástico é comentado no trabalho com nossos colegas e em aulas, e também que nós tentamos imitar, como se vestir ou falar ou mesmo sem querer nós agimos como eles em muitas coisas. (ROM e LAU – 29/9/03)

O que pode demonstrar consciência de pelo menos duas coisas: primeira, de que enquanto audiências, percebem-se como receptores co-produtores, que influenciam nas escolhas da produção dos programas, através dos índices de audiência; e segunda – de que a TV também influi em suas vidas, no momento em que revelam, assim como a fala anterior,

que o ato de assistir TV ultrapassa o ligar/desligar do aparelho, mas continua modificando nossas atitudes, linguagens e estilo de viver em sociedade, tornando o mais distante próximo ou exótico. O fragmento que segue, escolhido por representar o pensamento do grupo, leva-nos a perceber o que BARBERO e outros autores escrevem sobre o próximo e o distante na TV, no sentido de que leva cenas que são privadas na realidade para a representação na TV, tornando-a pública, ao mesmo tempo em que cria as “estrelas”, como chama BARBERO, fazendo-as parecerem alguém íntimo de cada um de nós, provocando emoções que não conseguimos explicar como o ódio em relação ao ator que interpreta o personagem e também a música-tema desse personagem, ao mesmo tempo em que relatam que somos capazes de ser mais solidários com os personagens dos melodramas televisivos do que com o vizinho do lado:

ANI – Quando te acontece as coisas e ninguém te entende, quando passa lá, a gente parece que sente de novo e vê que não tá sozinho, que tem mais gente passando a mesma coisa, essa última novela das oito eu gostei muito, porque falou de várias coisas que acontecem todo dia e quando acontece na novela, todo mundo fica espantado [...] (13/10/03)

Durante a pesquisa, ANI foi quem mais se identificou e percebeu essa semelhança, principalmente quando se referia a Novela das Oito, mas via essa aproximação como positiva, pois parecia ganhar aliados e sentir-se mais compreendida na sua situação de mulher que precisou continuar sofrendo violência doméstica por muitos anos, porque sua família entendia que essa era sua condição a partir do momento em que havia se casado. É como se, a partir da novela, tivesse desvendado sua condição de oprimida, no momento que re-conheceu na personagem a sua situação existencial.

A verdade é que, durante esses pouco mais de cinquenta anos de televisão, aprendemos a ser audiência, recebendo as mensagens televisivas e emitindo algum tipo de

resposta a elas. Ou seja, ocorreram mediações entre produtores e receptores, onde muitas vezes os receptores ajudaram a produzir programas, definir o final de uma novela ou determinar o horário de um programa culinário, através dos índices de audiência, como respondeu esse estudante, quando perguntado sobre quais seriam os objetivos de um programa de televisão como o Fantástico: “[...] o que pretendem, pegar o máximo de audiência, ou seja o ibope.” (JOR - 15/9/03)

Quem são as audiências, então?

Eu, você, seu aluno, seu professor, sua família, ou seja, todos os sujeitos que de maneira intencional ou casual assistem TV, qualquer que seja seu objetivo: diversão, entretenimento, lazer, aprendizagem, falta de opção ou companhia, não importa, a TV interpela todos nós e como mostraram os alunos, os sentidos que atribuímos a ela acaba modificando nossas vidas.

Como lidamos com tudo isso? Como vemos a TV a que assistimos?

Minhas observações me levam a delinear algumas reações padrões, tais como: algumas vezes a vemos com olhar mágico, quase de maneira surrealista e enxergamos tudo lindo e perfeito, como o estereotipado café da manhã dos comerciais de margarina; outras vezes a enxergamos como a destruidora de lares e acusamos os telejornais pelo silêncio imposto na hora do jantar, enquanto contraditoriamente, muitos adultos queixam-se da falta de diálogo nas refeições quando eram crianças e a TV ainda não existia; outras vezes comparamos o que aparece em programas de ficção com a vida real, com uma certa inveja eu diria, porque não podemos contar com toda aquela equipe técnica para arrumar nossas casas e nos deixar belas logo que acordamos, então desprezamos todo aquele aparato; diversas vezes acreditamos em tudo que vemos e ouvimos, sem questionar; e muitas ainda a julgamos

impiedosamente, e então duvidamos e criticamos tudo, queremos bani-la do cotidiano, acusando-a de estragar filhos e alunos. Aí chegamos ao ponto de deixar de aproveitar bons programas informativos como “Um pé de quê?”⁵⁵ porque não aprendemos ainda a aprender com a televisão. Não discordo de Eugênio BUCCI (2000 apud MATHIAS, CONTRERA 2001, p. 47) quando considera o exercício de criticar a TV um “exercício de utilidade pública”, afinal, também estou buscando esse exercício nesta monografia, apenas defendo a idéia de que, para aprender lidar com tudo isso é preciso eleger critérios para operar esta crítica e efetuar seleções, ao invés de colocar todas as emissoras e programas num grande caldeirão, seja ele do bem ou do mal, enquanto nos defendemos dela, repetindo frases como: ‘é só desligar’ ou ‘eu não assisto, só estava passando na frente’. Para entender melhor estas reações, vejamos algumas falas dos alunos que ilustram alguns desses olhares:

PET – Naquele quadro Brasil total a gente aprende um monte de coisas sobre o Brasil, dá pra tirar uns conhecimento dali. (22/9/03)

AND – Só que às vezes a gente espera tanto pra ver uma notícia que quando aparece se decepçiona, porque falam tanto e depois dá nem um minuto daquele assunto. (6/10/03)

ROM – Nas propagandas, porque as pessoas tão sempre alegres, os filhos levantam de manhã sem reclamar, as casas tão sempre bem arrumadinhas, não tem nada fora do lugar, tudo é muito bonito! (23/10/03)

DAN – Quem não gosta de uma boa história? Eles conseguem com esse tipo de notícias, mais as cores todas e a música de fundo que a gente se interesse em ver o que vai dar durante o programa. (Referia-se a estrutura narrativa do Fantástico - 23/10/03)

PET foi um dos poucos alunos, além de JOR, nas referências anteriores, a compreender que se pode aprender alguma coisa a partir do que assiste na TV (categoria C2) e ao citar exemplos, sem sacrificar nem idolatrar a TV, percebem que é mais uma fonte de informação.

⁵⁵ Programa apresentado por Regina Casé, no Canal Futura, que mostra a origem e a história de árvores muito conhecidas dos brasileiros.

Todas essas formas de respostas, desde deixar de ouvir a música tema de um personagem da novela, perceber que a vida real é mais dura que a fantasia, não deixam de ser maneiras de mostrar aos emissores que somos audiências que reagem, reclamam, elogiam ou odeiam, mas ainda continuam assistindo. Ou seja, como nos coloca OROZCO (*apud* OROFINO (*no prelo*)), estabelecemos relações de apropriação, recusa ou contraposição com aquilo que assistimos. Mas precisamos fazer com que estas respostas cheguem aos emissores e receptores, além dos índices de audiência. Sabemos que essas reações já constituem algum tipo de resposta à TV, mas precisam ser potencializadas enquanto reflexões, para que conseqüentemente, levem a uma ação consistente.

Nos últimos encontros, os alunos demonstravam uma consciência mais crítica em relação aos primeiros, não só a respeito de como a programação diária da TV interpela e marca suas vidas, mas como dentro de cada programação há uma estrutura narrativa (percebida, talvez somente porque foram induzidos a isso), que leva o telespectador a assistir a um programa do início ao fim, porque apresenta uma estrutura ao qual já estamos acostumados e já sabemos o que esperar no final, apesar do conflito ou das cenas ruins apresentadas no meio. De acordo com McLUHAN (1969), isso se dá porque os programas atuais seriam releituras modernas dos contos de fadas, que mantêm a mesma estrutura narrativa das histórias infantis, como ilustra esse comentário feito por CE: “Pra chamar a atenção da gente, quem não gosta de ver coisas boas, engraçadas e até comoventes como o caso daquela mãe que achou que a filha estava morta, daí depois que a gente já tá assistindo eles vem com as bombas”. (23/10/04)

E como mostram esses outros depoimentos, recolhidos somente no último encontro, quando compreenderam que os programas seguem uma estrutura dramática com início, meio e fim, conforme os contos de fadas, tendo uma estrutura melodramática, onde os conflitos acontecem no meio, como perceberam nos gêneros de notícias apresentadas pelo fantástico no

meio do programa, diferentes das iniciais e finais, sempre humoradas, alegres e românticas. Nesse dia, a partir da história contada por Dona Anita (solicitada por mim), conseguiram identificar não só a estrutura dramática do Fantástico, como também relacionar que as novelas, propagandas e telejornais seguem essa mesma estrutura; começaram a se dar conta do poder do gênero dos programas e de como a TV usa esses diferentes tipos ou estereótipos

nos apontam como caminhos para trabalhar sobre a TV, tentando construir uma união entre educação e comunicação. Para viabilizar essa ação de maneira efetiva, enquanto educadores, sugiro que nos apoiemos nas teorias elaboradas sobre este veículo de comunicação sob a ótica do receptor, deixando de lado uma crítica que buscava apenas o maniqueísmo deste meio e seu poder de persuasão sobre o telespectador, sobre a qual já referi-me no aporte teórico deste estudo. Para que essa parceria aconteça, é preciso trilhar caminhos que apontem na mesma direção, e foi este percurso que tentei fazer durante este trabalho e que relato mais um pouco a seguir:

Iniciei a pesquisa que deu origem a esta dissertação, acreditando que preparar a comunidade escolar para criticar a TV era uma ação inadiável e que era preciso defender-se desta como se fosse um grande monstro verde com fome para nos devorar. Durante o percurso da pesquisa fui me inteirando das teorias da comunicação, das mediações, da recepção e compreendi junto com os alunos, que esta mediação entre audiências e os meios de comunicação é que determina a TV que temos e a TV que teremos, como MACHADO (2000), também lembra ao dizer que construímos coletivamente o conceito e a prática de televisão quando fazemos nossas escolhas e discutimos sobre esse meio.

Discutimos então, os alunos de EJA e eu, como ocorrem essas mediações entre produtores e receptores, ou melhor, como se dá o ciclo PRODUÇÃO – EMISSÃO – RECEPÇÃO – RESPOSTA⁵⁶, e de acordo com o que vimos, alguns fragmentos dos comentários das alunas CAR, DAN, CE, ANI, AR e do aluno JOR mostraram como sentem essa inter-relação.

Sabendo dos interesses mercantis das emissoras de televisão, não podemos cair no fatalismo de pensar que essa situação está posta desta maneira há algum tempo e que não

⁵⁶ Ciclo descrito conforme OROFINO em obra já citada.

podemos interferir nas decisões de grandes redes de televisão, e sendo assim, nos resta continuar assistindo o que é apresentado, trocar de um canal para outro quando não estamos satisfeitos, ou ainda desligar o equipamento. Assim não estaríamos modificando em nada o que nos é oferecido e se somos nós, como colocaram esses estudantes, enquanto co-produtores e, eu completo, enquanto consumidores dos produtos que são divulgados na mídia, que patrocinamos o que está sendo exibido, temos que deixar de ser apenas audiências que geram números para o Ibope, para exercer nosso papel de audiência enquanto co-produtora do que vai ao ar. Além disto, não estaríamos formando um cidadão reflexivo crítico, mas sim continuaríamos fazendo a o que a Igreja e a Escola já fazem há muito tempo: adequar algumas pessoas aos interesses das outras que estão no poder.

Para explicar melhor o que estou propondo, valho-me das idéias de Guillermo OROZCO GÓMEZ (2001). Segundo este autor, colocado aqui de maneira bem resumida, não nascemos audiência, vamos tornando-nos sujeitos-audiências, o que significa que podemos ser educados para ser audiências diferentes e a escola tem um papel importantíssimo nessa tarefa junto aos receptores. Ou seja, assim como não nascemos motoristas, precisamos freqüentar cursos para aprender as leis que regem o trânsito, saber sobre o funcionamento de um automóvel e como utilizar os recursos que o carro oferece para nos deslocarmos de um lugar a outro, podemos ser educados para aprender a ser audiências co-produtoras. Podemos fazer isso nos organizando em associações que ficam de olho no que passa na TV, como algumas que já existem e que apresentarei no próximo capítulo, e exigir mudanças na programação, mandando cartas, e-mails, telefonando, elogiando, reclamando, exigindo retratações, além de, ao mesmo tempo, ir educando audiências, para que cada vez mais gente se una a esses propósitos.

Exemplo de que isso pode dar algum resultado, apareceram nos relatos dos alunos quando analisei, na categoria C3, se os estudantes revelavam consciência de que a TV utiliza seus códigos para atrair o interesse do espectador e provocar o consumo, atendendo assim a lógica do mercado. Os comentários feitos pelos alunos no primeiro encontro (27/09/03) mostravam que percebiam que os produtores sabem o que os telespectadores querem assistir e fazem a programação em função apenas disso, utilizando os códigos televisivos conjugados da melhor maneira possível para atrair o interesse desses, como mostram os fragmentos abaixo, desconsiderando as contradições internas que acontecem dentro de uma emissora, bem como as lutas de poder entre diretores e produtores:

CRIS – [...] atende aos nossos interesses e a todos os que assistem.

GOR – [...] tem vários programas dentro da programação que interessa aos telespectadores.

Já no percurso da pesquisa foram se manifestando de forma diferente, transitando, a meu ver, da consciência ingênua para a crítica, como mostra o trecho a seguir, retirado dia 6/10/03:

AND – Por isso que todo mundo olha, porque um gosta do esporte, outro de notícias de verdade, outros de histórias engraçadas e, apresentando tudo isso, ele mantém a audiência de toda família.

[...]

MS – Eles procuram, notícias que atçam nossa curiosidade “sendo atraem nosso interesse. Elas são mostradas nos trailer durante a semana e na abertura do jornal. Hoje em dia, as pessoas estão interessadas em economia, nas altas e baixa do dólar e, sem contar que a preocupação maior, é a segurança do nosso Brasil então eles buscam nos mostrar o que está acontecendo nas outras regiões e no palácio central, pelos jornalistas os repórter, que andam por todo o país buscando notícias, depois eles escolhem a melhor e a que é mais importante para ser levada ao ar para que o público assista com atenção.

E percebendo, mais tarde ainda, que tudo que aparece numa mensagem televisiva, da sua estrutura narrativa aos códigos utilizados, tem uma razão para estar ali, uma intenção,

atendendo aos interesses de quem patrocina, e de que precisamos estar atentos a isso para estabelecer um uso mais crítico e criterioso da TV que consumimos.

Para que consigamos pôr em prática o propósito de exercer uma audiência co-produtora dos programas, precisamos identificar algumas formas que são utilizadas para sustentar as relações de poder, reproduzir estereótipos e legitimar desigualdades e exclusões, ou seja, tirar as vendas dos olhos para conhecer melhor essa mídia. Para tal desvendamento, podemos partir dos signos que fluem na TV para analisar os programas e perceber as articulações que existem entre si, utilizando os referenciais propostos no capítulo anterior.

Um fator é indiscutível, nunca uma geração teve tantas informações como essa, e aí reside sua força, nossas crianças e adolescentes consomem um número incontrolável de informações por dia, e justamente pela rapidez e instantaneidade com que aparecem e desaparecem, se transformam em entretenimento e diversão, talvez também por isso os livros que tratam sobre televisão encontram-se geralmente na seção de lazer das bibliotecas, então não podemos mais fazer de conta que esse meio não permeia nossas vidas, ao contrário, precisamos usá-lo para aprender sobre ele, para nos manifestar e estender isso às situações da vida, do trabalho, da política, usando a informação como arma para garantir algumas mudanças em todas as áreas.

Concordando com Paulo FREIRE (1980), quando afirma que o sujeito se tornará crítico e consciente na medida em que desvelar sua realidade. Entendo que nós, educadores, carecemos de um desvendamento da televisão, a partir do estudo de seus códigos e seus interesses, para que nos sintamos mais preparados ao realizar essa leitura com os alunos e com isso, possamos chegar a exercer ativamente nosso papel de audiência. E isso requer uma verdadeira alfabetização híbrida para a TV, uma pedagogia do telespectador ou uma epistemologia da mídia, não sei ainda qual o melhor termo para definir a educação necessária

para a mídia, por enquanto sei que se faz urgente e necessário inclui-la nos currículos escolares.

4.2. O que não foi desenvolvido

Na categoria M4 – Elencar objetivos dos diferentes programas – não posso afirmar que perceberam os objetivos dos programas, pois suas falas não demonstram isso, apenas dão indícios de que percebem que as linguagens verbais e visuais de cada programa são diferentes, correspondendo ao tipo de público que querem atingir em cada horário, o que não é revelador, a meu ver, de que entendem que cada programa tem objetivo diferente. Conforme demonstram os protocolos, parecem apenas identificar algumas funções da televisão, tais como informação, lazer e entretenimento; talvez isso tenha ocorrido porque essa questão tenha sido abordada somente no início da pesquisa e não foi retomada, por falha da pesquisadora, no decorrer da mesma.

Dentro da categoria decodificação, especialmente na D2 – Perceber a intencionalidade dos planos de filmagem – em nenhum momento percebi qualquer indício de que tenham notado planos gerais ou “close”. A única vez em que se referiram a planos panorâmicos foi citada a “paisagem de fundo”, na cena da novela, mas sem saber o que vem a ser um plano de filmagem, talvez por esse vocabulário não fazer parte de suas vidas diretamente.

Já na categoria D5 – Estabelecer relações entre assunto e a predominância cromática da mensagem – na qual se pretendia analisar as relações entre o assunto ou produto apresentado e a predominância cromática da mensagem, também não foi relatada o fato de

que em propagandas de café, por exemplo, se utilizem cores mais escuras, assim como sua embalagem ou do fato de que uma personagem na qual está se explorando o fato de ser virgem usar roupas mais delicadas, claras, apenas identificaram o elemento cor como bonito ou para deixar uma cena mais bonita, sem caracterizar cada cor e sua função, talvez porque essa questão, especificamente, não tenha sido explorada pela pesquisadora.

Considero oportuno relacionar essas evidências com algumas situações reais no desenvolvimento da pesquisa, tais como: o escasso tempo em que foi realizada, devido à itinerância constante dos alunos entre as totalidades da EJA, característica essencial dessa modalidade de ensino; o fato de que esses alunos estavam, pela primeira vez, assim como eu, se propondo a fazer tal análise e o fator “novidade”, ao mesmo tempo em que foi positivo porque se sentiam à vontade para falar, também nos impediu, nesse curto espaço de tempo, de aprofundar as análises e abordar todos os aspectos que gostaríamos.

5. Considerações não conclusivas

Como encerrar um trabalho sem lhe dar ares de conclusão ou apresentar idéias definitivas?

Acredito que seja pensando: respondi às questões que me impulsionaram a iniciá-lo? Ou, o que levou a não respondê-las? Encontrei possibilidades de resolução do problema a que me propus investigar, ou não? O que descobri durante a realização deste trabalho, sem generalizar os resultados obtidos em uma única escola e, portanto, referentes apenas à realidade dos sujeitos com os quais trabalhei? Propus realmente alternativas que, sem serem

estudo poderia ser feito e propor caminhos teóricos, metodológicos e técnicos para outros professores, que assim como eu, têm dúvidas em relação à maneira de incluir essa mídia em suas práticas, ultrapassando críticas ideológicas e conversas que não vão além do que é bom e do que é ruim na programação televisiva.

Para realizar essa investigação passei por várias etapas, conforme já relatado, mas que vou retomar aqui com o intuito de descrever o que sugeri neste subtítulo. Ainda no primeiro semestre do Mestrado, entrei em contato com a direção da escola com quem havia conversado para realizar a pesquisa e iniciei minha incursão neste campo. Naquele momento sentia-me pousando de uma espaçonave vinda de outro planeta, descendo como um E.T. naquela terra estranha a qual me propunha investigar. Aparecia da mesma forma enigmática para os professores, cuja maioria não me conhecia e não entendia qual meu papel naquele lugar, o que expliquei numa reunião pedagógica solicitada logo de início. Aos poucos, fui então tornando-me familiar àquele grupo. Não haver escolhido o meu ambiente usual de trabalho nem um local do qual eu já fazia parte para realizar a pesquisa poderia talvez ser considerado um engano, mas com o propósito de investigar a EJA, busquei deliberadamente uma escola na qual meu único vínculo era a diretora que aceitou abrir as portas para a pesquisa. Hoje penso que enfrentar um ambiente desconhecido foi favorável ao desenvolvimento da pesquisa porque o fiz sem pré-conceitos a respeito do funcionamento do mesmo.

Outra falta que pude constatar, já numa outra etapa, quando me afastei do campo de investigação: o fato de haver iniciado a pesquisa sem muita clareza teórica do que iria investigar. Explico: com o ritmo enlouquecedor em que andava o mestrado, tudo se tornava muito novo para mim, exigindo uma postura mais autônoma, solitária e ágil, somando-se a isto a ansiedade de alguns dos colegas e meu comportamento ainda de aluna tradicional, que

me levava a buscar respostas a todas as questões que os professores lançavam nas disciplinas e fóruns de discussão. A preocupação com o cumprimento do prazo para a conclusão do curso, bem como o acúmulo de disciplinas no semestre dificultaram na época, meu melhor preparo antes de ir a campo, o que aconteceu simultaneamente.

Somente quando me afastei do campo e iniciei o trabalho de análise, síntese, reflexão, conexão e separação do que dizia respeito a EJA, a televisão, ao mesmo tempo em que me preparava para unir as áreas da comunicação e educação, percebi que me envolvi com os alunos muito mais como professora do que como pesquisadora, porque me faltou inicialmente o necessário apoio teórico. Embora ensinar e pesquisar não devam ser dicotomizadas, eu não tinha ainda me descoberto como pesquisadora. Como professora, limitei algumas discussões por não saber explorar o que os alunos traziam. FREIRE (1996, p. 32), explica o que senti que me faltou: “Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador”. Foi isso que faltou na maior parte do tempo: que eu me assumisse como pesquisadora e descobrisse que essas aprendizagens também faziam parte da pesquisa: intervir adequadamente, contra-argumentar melhor, aprender a pesquisar, aliar teoria e prática, ensino e pesquisa, “medo e ousadia”⁵⁷, conhecer o que não conhecia, para mais tarde anunciar e enunciar, na forma desta dissertação, o que descobri como autora. Talvez, essas foram as maiores descobertas pessoais que fiz durante o Mestrado, reconhecer em mim a pesquisadora e autora, além da professora. Mais uma vez uso palavras do mestre Paulo FREIRE (1996, p. 31), com as quais me identifiquei:

Ensinar, aprender e pesquisar, lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A docência – docência – discência – e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico.

⁵⁷ Título de um livro de Paulo Freire que se refere ao cotidiano do professor, citado nas referências deste trabalho.

Por outro lado, fiquei feliz com as discussões que propiciei, porque as pessoas gostam de falar sobre o que assistem na televisão; os estudantes com os quais trabalhei gostaram de criticar, conversar, discutir e emitir opiniões sobre os programas. Tenho consciência de que oportuneizei um momento que ainda não haviam vivido na escola, um espaço/tempo de reflexão, produção e construção de conhecimento acerca desse veículo enquanto produtor de significados, assim como propiciei que fossem sujeitos da pesquisa e não objeto de uma pesquisa realizada sobre eles (FREIRE 88).

Minha condição de “aprendiz” do tema “televisão” talvez tenha contribuído para que nos tornássemos um grupo de estudos em que todos se educavam. Por isso mesmo, alguns alunos vistos como pouco participativos, colaboraram ativamente nas discussões porque segundo eles, sentiam-se a vontade em manifestar-se pois o objeto de discussão era conhecido e familiar a todos, o que diminuía a preocupação em encontrar a resposta certa, aumentando a liberdade de expressar o que pensavam.

Alguns momentos durante esse percurso foram importantíssimos para que este trabalho resultasse em aprendizagens bastante significativas. Entre eles, destaco a banca de defesa do projeto desta dissertação, na qual pude contar com a presença da professora Rosa Fischer, de fundamental importância para que eu percebesse que, se estava querendo estudar um veículo de comunicação, teria que estudar os autores que tratavam desse aparelho como meio de comunicação, a fim de justificar minhas questões e criar categorias de análise com algum referencial teórico. Foi a partir daí que passei a estudar as teorias das mediações, e entendi que teria de unir o que estava buscando nos teóricos da educação, orientada gentilmente pela Professora Merion, com as contribuições da área da comunicação, no intuito de propor um estudo da TV a partir de suas linguagens e mostrar ao receptor qual sua responsabilidade no ciclo emissor – mensagem – receptor – resposta.

Também gostaria de salientar o que me deixou mais perplexa e satisfeita. Ao voltar aos dados recolhidos, depois de algum tempo do término da pesquisa de campo e de um recesso para me aprofundar na teoria, dei-me conta de que os alunos, independentes da minha atuação, foram além do que eu tinha condições de propor durante a pesquisa. Sem conhecer as teorias da comunicação e menos ainda da recepção, os educandos trouxeram para os debates questões como: o próximo e o distante na TV, a questão da programação girando em torno do tempo-dinheiro, de que nosso papel enquanto audiência ultrapassa o ligar/desligar do aparelho, da ficção e realidade misturadas na programação, do quanto a TV torna público a vida privada, ao mesmo tempo em que invade a vida privada com cenas públicas, etc.

Essas questões, além de revelarem os limites da minha análise inicial, me levaram a confirmar a idéia inicial de que oportunizar, dentro dos ambientes escolares, estudos de recepção com o objetivo de educar as audiências, não somente é necessário, mas possível. Não digo isso apenas porque tive uma experiência boa nesta escola, com alunos de EJA e suas características tão peculiares: o entendimento da realidade e a maturidade provindos das experiências e aprendizagens que a vida já lhes proporcionou. Também percebi o que não é novidade e que muitos autores já defendem, que além de se mostrar urgente um estudo das mídias e para as mídias dentro dos ambientes escolares, é possível levar essa discussão para a sala de aula, pois os alunos estão dispostos a refletir sobre esse meio. Penso que esta seja uma maneira efetiva dos professores usarem a TV como veículo integrador entre educadores e educandos, aproximando-se mais da linguagem e das necessidades dos alunos, diminuindo os conflitos existentes entre ambos e a falta de interesse dos estudantes pelos conteúdos escolares, principalmente no ensino regular.

Não só pude constatar que este estudo se faz imprescindível como também confirmar, enquanto professora/pesquisadora, que a análise da TV na escola, quando proposta, não ultrapassa a superficialidade dos pontos positivos e negativos dos programas, porque falta

ao professor, como faltou a mim inicialmente, a base teórica, metodológica e técnica para ir além.

Teórica, no sentido de que ainda são poucos os cursos de formação de professores que estudam a televisão como meio de comunicação que ajuda a constituir nossa cultura, nossos sentidos e nossos significados, como veículo que atende aos interesses do mercado, criando em nós falsas necessidades, ao mesmo tempo em que também não estudam a televisão a partir das linguagens que apresenta, mas sim como aparelho audiovisual de ilustração ao que está sendo trabalhado em aula ou monitor do vídeo, onde é exibido um filme comercial, muitas vezes sem preparação anterior sobre o tema, sem deixar claro que é um filme de ficção que está retratando a visão daquele diretor e produtor sobre o assunto, bem como sem uma reflexão posterior. Conversas informais com vários professores têm me mostrado que muitos deles não tiveram, em seus cursos de formação, preparo algum para trabalhar com TICs na escola, e ao mesmo tempo em que não demonstram má vontade ou falta de interesse em colocar a TV numa roda de discussão, mas ao contrário acham importantíssimo que isso aconteça, sentem necessidade de saber como realizar essa análise, assim como gostariam de aprender operar os equipamentos que a escola dispõe. O que os impede de fazer isso, muitas vezes, é o medo que carregam de mexer em equipamentos, relatado por inúmeros professores no NTE, criado, geralmente, pela estrutura familiar em que foram criados. As mulheres professoras, as quais compõem um número significativo no magistério, relataram que para cada novo equipamento que chegava em casa criava-se uma mistificação tão grande em torno do qual somente o patriarca da família poderia mexer no intuito de não estragar, que não chegavam a aprender operá-lo, por mais simples que fosse. Se isso não bastasse, também colocaram que hoje, são os filhos que tomam conta das novidades tecnológicas, deixando-as novamente sem opção de aprender, e como conservam este receio de estragar, preferem não

arriscar, o que confirma duas das minhas hipóteses iniciais: o medo de apertar botões ainda é bastante restritor para o uso das TICs na escola por parte dos professores e, o fato dos diretores dessas escolas também fazerem parte dessa mesma geração, os leva a conservar os mesmos cuidados em relação às tecnologias, evitando muitas vezes o uso.

Entendo que talvez essa aparelhagem midiática, que hoje é encontrada em número bem razoável e algumas vezes até exagerado nas escolas⁵⁸, possa tornar-se um aliado da educação e das aprendizagens na sala de aula, quando, como mostra este estudo, se o professor souber usar a programação que os alunos assistem para promover aprendizagens e construir conhecimentos, usando a linguagem da TV para se tornar mais próximos dos alunos e de suas famílias. Pense: o que pode haver de melhor, para discutir questões éticas e morais, que uma cena de *Malhação*, onde um dos personagens mente quando está sob confissão numa sala de júri? Qual aluno não se interessaria por essa discussão, se grande parte deles assiste diariamente e comenta esse programa com os colegas na escola? Claro que para ver na TV uma possibilidade de ensino/aprendizagem, primeiro é necessário que o professor supere alguns preconceitos que o fazem atribuir a essa mídia os significados que seu repertório cultural lhe permite, mas que não são impossíveis de serem modificados através de novas leituras e propostas para a educação com a TV.

A partir dessa experiência relatada, considero oportuno sugerir que os cursos de licenciaturas incluam cada vez mais nos seus currículos, disciplinas que auxiliem metodologicamente e teoricamente o professor a utilizar e organizar estudos de recepção da TV a partir das linguagens que apresenta, além de envolverem as próprias TICs no desenvolvimento dessas disciplinas. Levando-se em consideração que hoje já está chegando a universidade uma outra geração, mais conectada, que não vive sem o celular, usa câmera

⁵⁸ Pois em algumas delas existem televisores empoeirando na sala dos professores, cozinha e depósito, algumas vezes como se já fosse sucata.

digital, comunica-se através de torpedos e e-mails, assiste DVD e, portanto, não têm mais os receios da geração anterior, esse estudo pode tornar-se mais fácil e conseqüentemente mais fundamental, se não queremos que novos professores venham a reproduzir na escola as velhas aulas que receberam, perpetuando assim, o que a hegemonia sempre conseguiu. Também vejo como imprescindível que se possibilite aos professores já formados, um aperfeiçoamento em serviço, no sentido de disponibilizar conhecimentos técnicos a respeito da TV e do vídeo, para que consigam, por exemplo, gravar um programa de televisão em casa para trazer para sala de aula, pausar uma fita de vídeo, passar para frente ou recuar, para assistir mais de uma vez a mesma cena durante a discussão; tarefas que ainda os impedem de trazer programas exibidos na televisão para a escola.

Quem poderia fazer esse trabalho de formação continuada? Proponho quem já o está realizando: os Núcleos de Tecnologias Educacionais presentes em todos os estados, com apoio dos ministérios e das secretarias estaduais de educação, ciência e tecnologia. Reconheço a importância do trabalho desses núcleos, pois já trabalhei em um deles. Exatamente por isso sinto-me à vontade para afirmar que esse trabalho precisa acontecer de maneira mais efetiva no que se refere a orientar o professor na utilização da televisão. Como não pretendo apenas criticar, mas propor alternativas viáveis, uma das sugestões que faço é de que esses núcleos tecnológicos, que já dispõem da infra-estrutura e recursos humanos para gravar programas da TV Escola, Canal Futura e outros exibidos nos canais fechados, aproveitem esse acervo que vão construindo para promoverem, nas escolas que abrangem, mostras itinerantes de vídeos e equipamentos para empréstimos. Essas alternativas supõem prévias capacitações dos professores, aos quais se apresentem propostas de estudo de códigos e de linguagens, fornecendo subsídios para que possam repensar os usos da TV a partir da programação

oferecida como recurso pedagógico, criando “espaços-argumentativos”⁵⁹, mobilizando-se na produção de respostas em relação ao seu conteúdo no intuito de formar comunidades de telespectadores críticos que tenham condições de desvendar essa tecnologia.

Apesar de saber que os NTEs já tomaram algumas iniciativas nesse sentido, por outro lado, reconheço que ainda há professores que não participam dos cursos de formação continuada, mesmo sendo disponibilizados em vários horários e sem custo algum. Alguns motivos são conhecidos e até compreensíveis: a sobrecarga que acompanha grande parte dos professores que trabalham, no mínimo dois turnos diários e a falta de uma visão mais social de alguns dos coordenadores dos próprios núcleos e das instituições de ensino, no que diz respeito à democratização do acesso às tecnologias nos espaços públicos, ainda impedem sua desmistificação e afastam alguns professores mais receosos de usar equipamentos que não lhes pertence. Esses são alguns restritores a que esses professores não procurem os cursos que, a meu ver, precisam ser superados.

Considerando, como lembra FREIRE, que se o sujeito não se reconhece como tal, não pode tornar-se sujeito-audiência, como quer OROZCO, não caberia somente à escola a tarefa de educar os “sujeitos-audiências”. A meu ver, três instituições precisam se ocupar da educação para a mídia: a família, a escola e o Estado.

A família, caberia prover a formação humanística e espiritual, que ajudaria as crianças e adolescentes a formar valores e construir critérios na escolha da programação da TV. Para que isso aconteça, esses pais ou responsáveis precisariam ser preparados pela escola, na direção de uma educação libertadora, que tratasse das situações-limites da vida, para que aprendessem a fazer escolhas conscientes.

⁵⁹ Termo utilizado por Regina FESTA (1998, p. 33) em oposição ao termo que, segundo ela, ainda predomina na sociedade brasileira, que é o de “espaço-visibilidade” diante da TV.

Hoje, grande parte de nossa educação escolar reforça uma estrutura hierárquica da sociedade e não trata do conhecimento enquanto um direito de todos. Então, algumas vezes, nossas escolas acabam formatando o telespectador, na medida em que lhe ensinam somente o que acha que ele precisa, que repete muitas vezes a mesma coisa para que aprenda pela repetição, que lhe omite, algumas vezes, o que pode o deixar inquieto ou questionador, afinal não é isso que acusamos a TV de fazer? Não deveríamos fazer o contrário, tentando formar telespectadores que fossem co-autores?

Penso que um dos caminhos para formar esse telespectador mais participativo poderia ser buscado pela escola no pensamento de FREIRE em relação à conscientização do sujeito quanto a sua subjetividade, seu trabalho e tudo que permeia sua vida, estabelecendo relações com os estudos da TV sob a ótica do receptor realizados por BARBERO, entre outros já citados. Ou seja, é preciso pensar como ele se conscientiza enquanto sujeito de seu mundo, para a partir daí, estudar como pode acontecer a formação do sujeito-audiência.

Descobri, durante este percurso teórico, que cada um desses autores, com preocupações e pesquisas diferentes, em tempos e lugares distintos, embora ambos tenham vivido em países de Terceiro Mundo na América Latina, apresentam vários pontos em comum na sua obra: ambos propõem um distanciamento da situação que leve a um reconhecimento crítico do seu mundo; acreditam que a relação de conhecimento se dê na mediação entre sujeitos e objetos; e os dois consideram o ser humano um receptor que pode ser ativo: alguém que não só recebe, mas que interage, reage, lê, interpreta, critica, resiste e interfere na sua situação existencial, para construir seus sentidos e seu conhecimento.

Esses dois estudiosos explicam a necessidade que os hegemônicos têm de criar mitos e líderes para dar explicações mágicas aos menos favorecidos, evitando com isso que questionem a sociedade em que vivem e quem a governa; ambos lembram que nas sociedades

coloniais e classistas, um sistema excludente e seletivo de educação, que desvaloriza a cultura popular, colocando-a como ilegítima para desprezá-la, é usado para manter a hegemonia, evitar o que consideram subversão e reforçar as relações de poder, iniciadas pelo país colonizador em relação ao colonizado e que pode se estender na relação professor/aluno, ou em outras relações onde os líderes políticos e religiosos são adorados tanto quanto as estrelas de televisão.

Ainda assim, tanto BARBERO quanto FREIRE, consideram ser essas instituições – escola, família, igreja – as responsáveis por ajudar os oprimidos a desmistificar sua realidade, para saírem do estado de silêncio, de dependência e de subordinação aos líderes, porque ambos acreditam que através de um trabalho que não seja manipulador de consciências, mas conscientizador, realizado a partir do distanciamento crítico da realidade, seja possível que os movimentos sociais venham a se posicionar diferentemente diante de sua situação existencial, superando a idéia de que sua cultura é inferior e seu trabalho manual não tem valor, levando as elites a reestruturarem-se de maneira diferente, com a presença de todos.

Partindo-se do princípio de que a escola já é um local onde as audiências se encontram e trocam informações, é preciso um esforço para que esse espaço/tempo rico de discussões seja aproveitado para favorecer o estudo sobre a mídia. Isso só se efetivará se o Estado, através de seus órgãos já citados, possibilitar não só o acesso das escolas a uma programação diversificada, como já vêm sendo feito a partir da instalação de parabólicas e cabos, mas também assessoria técnica e teórica aos educadores, para analisar e aproveitar de maneira crítica o que está disponível, através dos cursos já sugeridos acima.

Além dessa função que o Estado deve exercer, nós como cidadãos, precisamos nos mobilizar para exigir que o poder legislativo possibilite meios legais e órgãos de acesso a fim de que a população tenha a quem recorrer para garantir uma programação mais diferenciada

(em termos regionais, locais), mais interativa (menos optativa) e mais qualificada. A seguir mostrarei alguns movimentos sociais que já estão preocupados com essa função.

5.2. Uma palavra aos professores

**“¿Eres un espectador activo o te conformas con lo que te dan? ¡ACTÚA!”*

Esta frase, utilizada na Campanha do mês de Outubro de 2004, pela Associação de Telespectadores da *Catalunya (TAC)*, e da qual utilizei-me como epígrafe do primeiro capítulo deste trabalho, por considerá-la bastante instigadora, nos chama a refletir sobre qual telespectador somos, qual telespectador estamos formando nas escolas e que televisão queremos assistir, chegando assim a uma questão fundamental: qual nosso papel, enquanto educadores, diante da TV?

De acordo com Maria Helena SILVEIRA (1998, p. 154):

Não cabe ao professor, nem a TV, apresentar soluções definitivamente de questões inquietantes, mas sim, mostrar a falha a partir da qual se vai produzir a pesquisa, abrir o corte que vai gerar a indagação, isso faculta ao espectador a produção de saber. [...] Quando o mestre não indica as interrogações possíveis, “obtura” a falha e torna seus alunos repetidores tranqüilizados de um saber, que se apresenta como definitivo, fazendo um dos caminhos que formam a massa, em vez do povo.

E tem razão no que comenta, pois já não é mais tempo de se apresentar soluções nem saberes absolutos, o professor já foi como o padre da paróquia local: respeitado, admirado e considerado o dono do saber, mas não é mais; não quero cair no lugar comum de dizer que não é mais possível a nenhum professor saber tudo sobre sua área, mas hoje sua obrigação enquanto profissional, está em saber onde buscar as informações sobre aquilo que ensina,

assim como desenvolver esse espírito pesquisador no aluno, para abrir as brechas para o estudo, mostrar as falhas do que está sendo apresentado, questionar e deixar o aluno andar em busca do conhecimento.

Seguindo esta linha de raciocínio, precisamos parar de criticar a TV pela violência, falta de hábitos ou incentivo as drogas, porque não cabe a ela essas funções: apresentar aulas de boas maneiras, lições de moral e ética, resolver crimes, incentivar uma vida saudável, encontrar cura para doenças ou alfabetizar.

No entanto, cabe a nós, educadores, estudar a TV para aproveitar o que traz de interessante e que pode ser usado na escola ou fazer justamente o contraponto ao que ela apresenta, talvez encontrar os contra-temas sugeridos por Freire, ao que mostra na programação, exercendo uma vigilância séria e tentando formar alunos menos silenciosos e passivos diante de tudo, não só da TV mas inclusive da escola. Dado que a escola já é um local de encontro de telespectadores, podemos aproveitar esse espaço e discutir sobre este assunto comum a todos, como ressaltou, no último encontro, a aluna **ROM**: “Eu não sou muito de falar, as profes até reclamam, mas como este assunto todo mundo entende e sabe falar, eu até me sentia a vontade pra falar aqui.” (23/10/03)

Já existem iniciativas de todos os lados para melhorar a educação para a TV, assim como organizações que se preocupam com o conteúdo veiculado e se mobilizam para exigir uma programação de mais qualidade. Nos Estados Unidos, esse número é mais significativo, existem mais de três mil grupos de ativistas espalhados por todo o país de olho na qualidade da TV que chega aos seus filhos e alunos. No Brasil, o número é menor, mas já existem associações de telespectadores que se movimentam para garantir uma TV de qualidade, bem como preocupam-se com o desenvolvimento de critérios na produção e consumo da televisão

por crianças e jovens e que podem auxiliar os profissionais da área da educação. Vejamos alguns desses movimentos sociais:

✓ Centro brasileiro de mídia para crianças e adolescentes – **MIDIATIVA**: criado em 2002 sem fins lucrativos e presidido por Beth Carmona da TVE – Rede Brasil, “tem como missão promover o pensamento crítico sobre a mídia e contribuir para a melhoria da qualidade da programação televisiva e demais mídias eletrônicas destinadas a crianças e adolescentes”⁶⁰. Apresenta seções separadas para pais, professores e profissionais da mídia, artigos e informações sobre eventos que tratam da relação mídia/educação, e também opção de cadastro para quem tiver interesse em receber os boletins periódicos via e-mail. Também oferecem um trabalho, denominado de *Maleta Prix Jeneusse*, no qual profissionais da área de comunicação e educação se dispõem a realizar trabalhos e palestras com pais, professores e alunos nas instituições interessadas;

✓ Agência de Notícias dos Direitos da Infância – **ANDI**: fundada em 1992, é uma das formas de organização da sociedade civil brasileira que preocupa-se com a qualidade da informação que chega as crianças e adolescentes, estando sempre em contato com os profissionais que produzem essas mídias, através dos diversos meios de comunicação, divulgando semestralmente, a pesquisa “Os Jovens na Mídia, detectando os temas mais abordados pela mídia, assim como os jornais e revistas mais atuantes em matérias de relevância social”⁶¹. Embasa sua proposta na Convenção Internacional dos Direitos da Infância e no Estatuto da Criança e do Adolescente, com o apoio da UNICEF; e em seu *site* apresenta seções como “Mídia e Educação: Perspectivas para a Qualidade da Informação”, com notícias, artigos e publicações a respeito desse assunto; e também o livro “Mídia e Educação”, com versão

⁶⁰ Informações disponíveis em www.midiativa.tv – acessadas em 02/11/2003.

⁶¹ Informações disponíveis em www.andi.org.br – acessadas em 06/11/2004.

disponível em pdf para *download*, lançado em 2000, “que examina a relação entre jornalistas e as fontes de informação ligadas ao governo, a escola e, inclusive, a comunidade escolar”. Além de apresentar nas seções “Análise de Mídia” e “A Mídia dos jovens”: fórum de discussão sobre mídia, crianças, jovens e educação, dos quais qualquer internauta pode participar;

✓ A revista Nova Escola, na sua versão on-line, disponibiliza na seção “Opinião”, com o título “De olho na TV”, artigos de Eugênio BUCCI que podem indicar algumas discussões a serem feitas com alunos em salas de aulas;

✓ Os cursos “TV na escola e os desafios de hoje” administrados pelo MEC em parceria com a UNIREDE, realizados ocasionalmente, também oportuniza que professores estudem a TV a partir de sua linguagens de produção e emissão, bem como proporcionam um conhecimento maior a respeito da programação da TV Escola, possibilitando um aproveitamento melhor nas escolas que dispõem do kit tecnológico.

Na *Catalunya*, como já referi-me acima, existe um ótimo exemplo a ser seguido por todos os países. A TAC⁶²: *Telespectadors Associats de Catalunya*, criada em 1985 por um grupo de pais preocupados com os conteúdos que a televisão oferecia a seus filhos, hoje conta com mais de quinze mil pessoas e faz parte da *Federación Ibérica de Asociaciones de Telespectadores y Radioyentes (FIATYR)*. Oferece, além da página na Internet, onde disponibiliza fóruns de debates, pesquisas de opinião, programação de TV, ficha técnica de alguns programas e artigos que discutem e analisam os programas; uma linha telefônica disponível para consulta a respeito de programas; profissionais (pedagogos, psicólogos e publicitários) para realizarem conferências em escolas ou centros educativos; uma revista

⁶² Disponível em www.taconline.net – acessada em 12/12/2004.

mensal e os GAP – Grupos de Análises de Programas – que estudam continuamente critérios para melhorar a qualidade do que está sendo veiculado, realizam seminários onde “*todas las personas que quieran aprender unos criterios claros para analizar la programación, así como el marco legal de la TV y otros factores que la envuelven*” podem participar; além de organizarem manifestos nos quais exigem a melhoria da televisão através de uma lista de prerrogativas.

Além dessas organizações, das quais qualquer um pode associar-se e fazer parte, livros como “Televisão e Educação: Fruir e pensar a TV”, da Professora Rosa M. B. Fischer, que traz o que considero um dos melhores roteiros de análise de televisão e que pode ser usado, com as devidas adaptações e preservadas as proporções, tanto no Ensino Fundamental quanto nos cursos de graduação. E para quem estiver interessado em desenvolver análises com crianças, o livro “Criança e TV: Leitura de imagens, da Professora Analice Dutra Pillar”, apresenta um trabalho realizado com crianças pré-escolares que pode ser de grande valia para quem trabalha com essa faixa etária. Para os professores, dois livros muito bem-humorados, escritos por OROZCO⁶³ para os mestres mexicanos também trazem uma boa orientação.

Como vemos, não faltam idéias e exemplos de iniciativas a serem seguidas porque já estão dando certo; requerem, porém, conhecimento, organização, disposição e vontade de ser mais atuante e menos conformado, como busquei demonstrar neste trabalho.

⁶³ GÓMEZ, Guillermo Orozco. **El maestro frente a la influencia educativa de la televisión**. México, Fundación SNTE para la Cultura del maestro mexicano, (Guia del maestro de educación básica. Mirando la TV desde la escuela, Vol. I), 1997;

_____. **La televisión entra al aula**. México, Fundación SNTE para la Cultura del maestro mexicano, (Guia del maestro de educación básica. Mirando la TV desde la escuela, Vol. II), 1997;

Referências bibliográficas

- ✓ BARBERO, Jesús-Martín. **Dos meios às mediações**. 2ª Ed., Rio de Janeiro, Ed. UFRJ, 2002;
- ✓ _____. **Novos regimes de visualidade e descentralizações culturais**. IN: Mediatemente! Televisão, cultura e educação. Brasília, Mec, SEED, 1999;
- ✓ BERGER, John. **Modos de Ver**. Lisboa, Edições 70, 1972;
- ✓ BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal, Porto Editora, 1994;
- ✓ BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org). **Pesquisa participante**. 2ª Ed., São Paulo, Ed. Brasiliense, 1982;
- ✓ CHEVALIER, Jean; GHEEBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos**. 12ª Ed. Rio de Janeiro, Ed. José Olympio, 1982;
- ✓ COUCHOT, Edmond. **Da representação a simulação**. IN: PARENTE, André (Org.). 2ª Ed., Rio de Janeiro, Editora 34, 1996;
- ✓ COULON, Alain. **Etnometodologia e Educação**. Rio de Janeiro, Ed. Vozes, 1995 (p. 118 a 144);
- ✓ ECO, Umberto. **Apocalípticos e integrados**. 6ª Ed., São Paulo, Ed. Perspectiva, 2001 (p. 325 a 386);

✓ FESTA, Regina. **Entrevista com Regina Festa**. Revista Novos Olhares, publicação do Grupo de Estudos sobre Práticas de Recepção a Produtos Mediáticos do Departamento de Cinema, Rádio e Televisão da ECA/USP, São Paulo, Ano III, Vol. 1, Nº 1, 1º semestre 1998;

✓ FISCHER, Rosa Maria Bueno. **O mito na sala de jantar – leitura interpretativa do discurso infanto-juvenil sobre TV**. Porto Alegre, Ed. Movimento, 1984;

✓ _____. **Televisão e Educação: Fruir e pensar a TV**. Belo Horizonte, Ed. Autêntica, 2001;

✓ FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 21ª Ed., São Paulo, Autores associados: Cortez, 1988;

✓ _____. **Cartas a Guiné-Bissau**, 2ª Ed., Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1978;

✓ _____. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. 3ª Ed., São Paulo, Ed. Moraes, 1980;

✓ _____. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1994;

✓ _____. **Educação e Mudança**. Tradução De Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin, Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1979 (Coleção Educação e Comunicação v. 1);

✓ _____. **Extensão ou comunicação**. 2ª Ed., Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1975;

✓ _____. **Fazer escola conhecendo a vida**. 4ª Ed., Campinas, Ed. Papirus, 1987a;

✓ _____. **Pedagogia da autonomia**. 15ª Ed., São Paulo, Ed. Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura);

✓ _____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1992;

- ✓ _____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo, Ed. UNESP, 2000;
- ✓ _____. **Pedagogia do oprimido.** 34ª Ed., Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1987b;
- ✓ _____.; BETTO, Frei. **Essa escola chamada vida.** 7ª Ed., São Paulo, Ed. Ática, 1991;
- ✓ _____.; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor.** 4ª Ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986;
- ✓ GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs.) **Educação de jovens e adultos: Teoria, prática e proposta.** 7ª Ed., São Paulo, Ed. Cortez (Guia da Escola Cidadã, Vol. 5), 2005;
- ✓ GAJARDO, Marcela. **Pesquisa participante na América Latina.** Ed. Brasiliense, 1986;
- ✓ GÓMEZ, Guillermo Orozco. **El maestro frente a la influencia educativa de la televisión.** México, Fundación SNTE para la Cultura del maestro mexicano (Guia del maestro de educación básica. Mirando la TV desde la escuela, Vol. I), 1997;
- ✓ _____. **La televisión entra al aula.** México, Fundación SNTE para la Cultura del maestro mexicano (Guia del maestro de educación básica. Mirando la TV desde la escuela, Vol. II), 1997;
- ✓ _____. **Televisión, Audiências y Educación.** 2ª Ed., Colombia, Grupo Ed. Norma, 2001, (Cap.1);
- ✓ HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos.** Revista Brasileira de Educação. Nº 14, ANPED, Ed. Autores associados. Maio a Agosto de 2000;
- ✓ MACHADO, Arlindo.

✓ MATHIAS, Ronaldo; CONTRERA, Wildney F. **Bibliografia comentada: os 50 anos da televisão brasileira**. Revista Novos Olhares, publicação do Grupo de Estudos sobre Práticas de Recepção a Produtos Mediáticos do Departamento de Cinema, Rádio e Televisão da ECA/USP, São Paulo, Vol. 8, Nº 8, 2º semestre 2001;

✓ MCLUHAN, Marshall; FIORE, Quentin. **O Meio são as Massa-gens**. Tradução de Ivan P. de Martins, 2ª Ed., Rio de Janeiro, Record, 1969;

✓ NEGROPONTE, Nicholas. **A Vida Digital**. São Paulo, Cia das letras, 1995;

✓ OROFINO, Maria Isabel (*no prelo*). **Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação, visibilidade**. São Paulo, Summus Editorial;

✓ PARENTE, André (Org.). **Os paradoxos da imagem-máquina**. IN: Imagem Máquina. 2ª Ed., Rio de Janeiro, Editora 34, 1996;

✓ PARSONS, Michael J. **Compreender a arte: uma abordagem à experiência estética do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo**. Portugal, Ed. Presença, 1992;

✓ PEÑUELA, Eduardo. **Poética da imagem**. IN: Revista Novos Olhares, publicação do Grupo de Estudos sobre Práticas de Recepção a Produtos Mediáticos do departamento de Cinema, Rádio e Televisão da ECA/USP, São Paulo, Vol 8, nº 8, 2º semestre 2001;

✓ PIAGET. **A representação do mundo na criança**. Rio de Janeiro, Distribuidora Record, 1926;

✓ _____. **O nascimento da Inteligência na criança**. 4ª Ed., Rio de Janeiro, Ed. Guanabara, 1987;

✓ PIGNATARI, Décio. **Signagem da televisão**. 3ª Ed., São Paulo, Ed. Brasiliense, 1984;

✓ PILLAR, Analice Dutra. **A Educação do Olhar no ensino das artes**. 2ª Ed., Porto Alegre, Ed. Mediação, 2001a;

- ✓ _____. **Criança e televisão: leitura de imagens.** Porto Alegre, Ed. Mediação, 2001b;
- ✓ PLAZA, Júlio. **As imagens de terceira geração, tecno-poéticas.** IN: PARENTE, André (Org.). **Imagem Máquina.** 2ª Ed., Rio de Janeiro, Editora 34, 1996;
- ✓ ROSSI, Maria Helena Wagner. **Imagens que falam.** Porto Alegre, Ed. Mediação, 2003a;
- ✓ _____. **Leitura e releitura: estabelecendo relações.** IN: Revista Pátio, Ano VII, nº 27, 2003b;
- ✓ SANTAELLA, Maria Lúcia. **O que é semiótica?** São Paulo, Ed. Brasiliense, 1983;
- ✓ _____.; NOTH. **Cultura das Mídias.** São Paulo, Ed. Experimento, 1996;
- ✓ SEJA: Serviço de Educação de Jovens e Adultos. **Falando de nós: o SEJA.** Porto Alegre, Ed. Secretaria Municipal de Educação de POA, 1998;
- ✓ SILVEIRA, Maria Helena. Salto para o futuro: **Educação do Olhar.** Série de estudos: Educação a Distância, Brasília, SEED, MEC, 1998;
- ✓ SOUZA, Mauro Wilton. **Bibliografia comentada: Práticas de recepção mediática: o pertencer ao comum social.** IN: Revista Novos Olhares, publicação do Grupo de Estudos sobre Práticas de Recepção a Produtos Mediáticos do Departamento de Cinema, Rádio e Televisão da ECA/USP, São Paulo, Ano III, Vol. 1, Nº 1, 1º semestre 1998;
- ✓ WEISSBERG, Jean-Louis. **Real e Virtual.** IN: PARENTE, André (Org.). **Imagem Máquina.** 2ª Ed., Rio de Janeiro, Editora 34, 1996;
- ✓ WHERTHEIN, Jorge (Org). **Educação de Jovens e Adultos na América Latina.** Campinas, Ed. Papirus, 1985.

Outras fontes consultadas:

- ✓ **Agência de notícias dos direitos da infância.** Disponível em <www.andi.org.br>
Acesso em: Agos. 2003 e Nov. 2004;
- ✓ **Biografia de Jesús-Martín Barbero.** Artigo disponível em
<www.comminit.com/la/lapioneros/sld-2615.html> Acesso em: Out. 2004;
- ✓ CAMARGO, Ana Maria. **Martín-Barbero vai além do consumo e pensa a comunicação a partir da cultura.** Artigo disponível em
<<http://biondi.fcl.com.br/facasper/cultura/artigos/>> Acesso em: 27 Set. 2003;
- ✓ **Centro Brasileiro de Mídia para Crianças e Adolescentes.** Disponível em
<www.midiativa.tv> Acesso em: Nov. 2003, Jun. e Nov. 2004;
- ✓ **Dicionário Eletrônico Houaiss.** São Paulo, Instituto Antônio Houaiss, Ed. especial, 2002, Ed. Objetiva, CD-ROM;
- ✓ FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Educação, subjetividade e cultura nos espaços midiáticos.** Boletim Midiativa – Mensagem recebida por <mediativa@mediativa.tv> em 02 Jun. 2005;
- ✓ **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE.** Disponível em
<www.fnde.gov.br> Acesso em: Out. 2004;
- ✓ **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE** Disponível em
<www.ibge.gov.br> Acesso em: Jun. 2003;
- ✓ **Instituto Paulo Freire.** Disponível em <www.paulofreire.org.br> Acesso em:
Nov. 2003 e Set. 2004;
- ✓ **Como o caxiense ocupa o tempo livre. Jornal Pioneiro.** Caxias do Sul, 6 Out. 2003. Seção Saúde e Lazer, páginas 15 e 16;

✓ **Manifiesto De Las Asociaciones De Telespectadores.** Disponível em <www.taconline.net> Acesso em: Nov. 2003 e Out. 2004;

✓ **Ministério da Educação e Cultura – MEC.** Disponível em <www.mec.gov.br> Acesso em: Jul. 2003, Set. e Out. 2004;

✓ **Plano de Estudos da modalidade de Educação de Jovens e Adultos da Escola Estadual de Ensino Fundamental Presidente Vargas.** Elaborado em 2001 e revisado em 2003 pelo corpo docente e pedagógico da escola;

✓ **PLAZA, Júlio. Arte e interatividade: Autor – Obra – Recepção.** A Fonte, Maio de 2000, artigo disponível em <www.geocities.com/a-fonte-2000> Acesso em: Agos. 2002;

✓ **Prefeitura Municipal de Caxias do Sul.** Disponível em <www.caxias.rs.gov.br> Acesso em: Jun. 2003;

✓ **Revista Nova Escola.** Disponível em <www.novaescola.com.br> Acesso em: Out. e Dez. 2003 e Out. 2004;

✓ **Processos de linguagem, cultura tecnológica.** Caxias do Sul: TV UCS SANTAELLA, Maria Lúcia. Videoteca da Universidade de Caxias do Sul, Vídeo 00490533;

✓ **Secretaria de Estado da Educação do RS.** Disponível em <www.educacao.rs.gov.br> Acesso em: Jul. 2003 e Out. 2004;

✓ **Linguagem e formação do olhar. Rio de Janeiro,** TV Futura. Futura na sala de aula – Vídeo 4. Videoteca do NTE Região da Serra/ Caxias do Sul / RS;

Anexos

Relação de anexos

1. Questionário 1 – Junho de 2003;
2. Questionário 2 – Agosto de 2002;
3. Questionário 3 – Setembro de 2003;
4. Entrevista 1 – 2º Semestre de 2002.

Relação de tabelas

1. Tabela 1 – Categorias de análise com fragmentos de discursos.

1. Levantamento de dados dos alunos – Junho de 2003

2. FAIXA ETÁRIA	3. ESTADO CIVIL	4. Nº DE FILHOS
☐ de 16 a 20 anos	☐ solteiro	☐ nenhum
☐ de 21 a 30 anos	☐ casado	☐ um filho
☐ de 31 a 40 anos	☐ outros	☐ de 2 a 3 filhos
☐ de 41 a 50 anos		☐ mais de 4 filhos

5. BAIRRO ONDE MORA:

6. ESTÁ TRABALHANDO NESTE MOMENTO:

☐ sim. Onde?

☐ não. Por quê?

7. COMO CHEGOU AO EJA (EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS) DESTA ESCOLA:

☐ através da indicação de amigos

☐ através de notícias na TV, jornal, rádio...

☐ através dos professores desta escola

☐ outra. Qual?

8. TEM, OU JÁ TEVE, ALGUM TIPO DE ACESSO A UM COMPUTADOR?

☐ não

☐ sim

ONDE?

☐ na escola

☐ no local de trabalho

☐ em casa

9. QUAIS DESTES MEIOS DE COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO VOCÊ TEM MAIS CONTATO, PODE NUMERAR DO 1º AO 5º:

☐ TV

☐ Cinema

☐ DVD

☐ Vídeo

☐ Internet

10. A partir do que você eleger em 1º lugar na questão anterior, descreva com que frequência você tem contato com este meio, e dentro do que este meio oferece, o que você mais usa ou assiste:

2. Levantamento de dados dos alunos envolvidos – Agosto de 2002

1. FAIXA ETÁRIA () de 16 a 20 anos () de 21 a 30 anos () de 31 a 40 anos () de 41 a 50 anos	2. ESTADO CIVIL () solteiro () casado () outros	3. N° DE FILHOS () nenhum () um filho () de 2 a 3 filhos () mais de 4 filhos
---	---	--

4. BAIRRO ONDE MORA:

5. ESTÁ TRABALHANDO NESTE MOMENTO:

() sim. Onde?

() não. Por quê?

6.

3. Questionário para alunos envolvidos na pesquisa “Leitura de mensagens televisivas”

2º Semestre de 2003 – Profª Simoni Viezzer – Mestranda da UFRGS

1ª Parte: Identificando você:

1. FAIXA ETÁRIA	2. ESTADO CIVIL	3. Nº DE FILHOS
☐ de 16 a 20 anos	☐ solteiro	☐ nenhum
☐ de 21 a 30 anos	☐ casado	☐ um filho
☐ de 31 a 40 anos	☐ outros	☐ de 2 a 3 filhos
☐ de 41 a 50 anos		☐ mais de 4 filhos

4. Bairro onde mora: _____

5. Está trabalhando neste momento:

☐ sim. Onde? _____

☐ não. Por quê? _____

6. Como chegou ao EJA (educação de jovens e adultos) desta escola:

☐ através da indicação de amigos

☐ através de notícias na TV, jornal, rádio...

☐ através dos professores desta escola

☐ outra. Qual? _____

2ª Parte: Você em relação à televisão:

1. De que lugar você assiste TV? Em casa? Na escola? Em locais públicos?

2. Com quem você assiste TV? Com a família? Sozinho? Com amigos? Adultos ou crianças?

3. Com qual objetivo você assiste? Diversão, informação, lazer, entretenimento, hábito?

4. Quantas horas por dia?

5. Quais seus programas favoritos?

6. Qual o papel do telespectador na programação que a televisão apresenta?

4. Entrevista com Equipe diretiva e pedagógica da escola (Diretora, vices, SOE, SSE, coordenador da EJA) 11 a 14 de Novembro de 2002

Formação: _____

Tempo de exercício no magistério: _____

1ª Parte: Você em relação aos meios de comunicação presentes em nossa vida cotidiana:

1. Quais destes meios de comunicação e informação você tem mais contato, pode numerar de 1 a 5:

() Televisão () Vídeo () DVD () Cinema () Internet

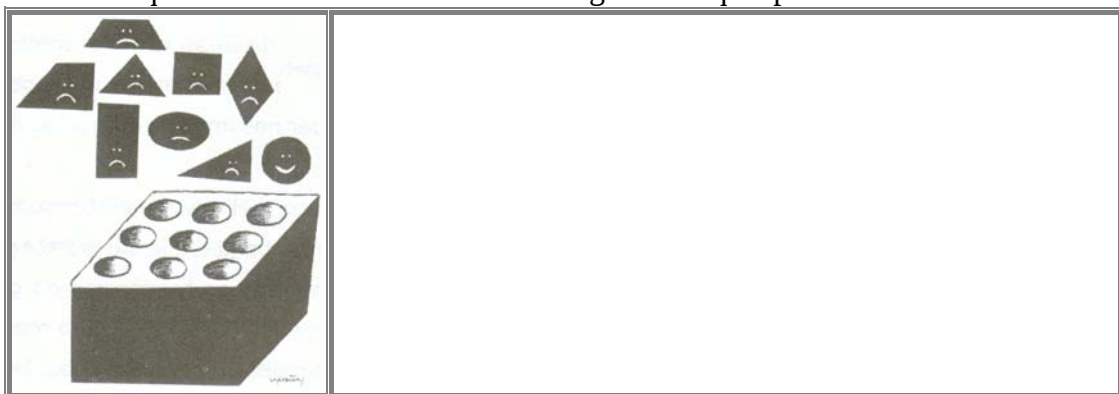
2. Como percebe a influência dessas tecnologias na sua vida diária?

3. Acha que tem feito uma leitura crítica dos meios tecnológicos que estão invadindo nosso cotidiano?

4. As imagens que nos cercam diariamente, através da TV, dos painéis digitais que estão nas ruas, da Internet... tem sido avaliadas por você ou tem passado despercebidas, em meio a tantas tarefas que realiza?

5. Concorda com a frase "TV é muito mais impressão do que informação"? Por favor, explique porque:

O que tem a dizer sobre esta imagem? O que percebe dela?



2ª Parte: A escola em relação aos meios de comunicação:

1. Que recursos tecnológicos a escola possui, disponível aos professores:

() TV () Vídeo () Fotografia () Retroprojektor () Filmadora
() Computador () Internet

2. Qual a procura por esses recursos? Com que frequência são utilizados? Quais os mais utilizados? Como funciona a reserva desses equipamentos?

3. Com qual objetivo, você percebe, que os professores usam estes recursos?

4. Há professores que não utilizam ou pouco utilizam algumas dessas tecnologias? Quais os motivos que você poderia apontar para a não utilização?

5. Como as tecnologias existentes na tua escola, poderiam auxiliar para a formação, na comunidade escolar como um todo, de uma leitura crítica e interpretativa da realidade?

QUADROS E TABELAS

Tabela 1 – Categorias de análise com fragmentos de discursos

Categoria: MEDIAÇÃO		
M1	Identifica quanto realidade e ficção estão misturados dentro do que assiste na TV	Fragmentos de discursos
		22/9/2003 CAR – Mas na novela das oito, eles tão apresentando muita coisa que é real no meio da fantasia, porque tem muita mulher que apanha e que fica quieta. S – E onde acaba o real e inicia a fantasia? Existe este ponto? Ou os dois se misturam como disse a Carla? CRIS – Acho que mostra um pouco de cada misturado como no retrato falado, do fantástico, é uma fantasia, porque não são as mesmas pessoas que estão lá, mas a história que estão contando é real.
		29/9 CAR – Como pode né, a gente ficar com ódio de uma pessoa que só conhece pela televisão, porque a imagem daquele “Marcos” ontem mexeu comigo. S – Estás te referindo ao “Marcos” da novela das oito? Onde tu viste ele ontem, se não passa novela aos domingos? AR – Ele tava no Faustão, eu também vi, mas tinha vontade de entrar pra dentro da TV e bater nele, se fosse eu, não apanhava não. CAR – Sabe que eu achava aquela música que toca quando ele tá no carro até bonita, é uma música clássica, mas agora quando eu ouço dá vontade desligar o rádio, parece música de doido, eu achava boa de ouvir, agora não consigo mais, como é que pode, a gente associar uma música a um personagem de novela e deixar de gostar da música, sabendo que ele não é real? AR – É que mexe com a emoção da gente,

		aquela música alta é uma coisa muito forte. ANI – A música causa um impacto, marcam muito, principalmente quem já apanhou do marido, como eu apanhei no início do meu casamento, fico lembrando... AR – Todo mundo conhece alguém que apanha ou já apanhou, os personagens da novela são ficção, mas isto acontece muito na realidade. 13/10 S – Porque vocês acham que a gente chora ou ri, sabendo que é uma obra de ficção e que aquelas pessoas não existem de verdade? DAN – É que nem aquela guria que tem vergonha dos pais, eu tenho uma amiga que não gosta que a gente vá na casa dela porque ela tem vergonha dos pais dela, a gente sempre conhece alguém igual o que eles mostram lá. ANI – Qualquer coisa que passa lá já aconteceu com alguém que a gente conhece ou com a gente mesmo, eu já apanhei do meu marido e quando eu olho a Raquel fico me lembrando quanto tempo eu agüentei que nem ela e não fiz nada e ninguém me ajudava. S – Então vocês acham que a TV trata de temas, de assuntos que são próximos de nós, que nós identificamos em alguma situação da nossa vida ou de alguém que conhecemos? DAN – Mexe com as emoções da gente porque sempre fala de alguma coisa que já te aconteceu. CE – Sempre, se a gente presta atenção, a gente lembra de alguém. S – Porque vocês acham que eles fazem isso? Com que intenção? DAN – Porque a gente gosta de ver na TV o que acontece com a gente, é que nem a Ana Maria Braga, a minha irmã é cozinheira, então ela tira as receitas dali e ela fala sem frescuras de limpar a casa, como tirar uma mancha, dum jeito que a gente entende, coisas que a gente precisa. CE – As vezes é mais fácil ver a dor de uma mãe que perdeu o filho no fantástico do que se imaginar perdendo um filho, nossa se eu perco meu filho eu morro! ANI – Quando te acontece as coisas e ninguém te entende, quando passa lá, a gente parece que sente de novo e vê que não ta sozinho, que tem mais gente passando a mesma coisa, essa última novela das oito eu gostei muito, porque falou de
--	--	--

		várias coisas que acontecem todo dia e quando acontece na novela, todo mundo fica espantado que nem aquela menina que maltratava os avós, ta cheio de Dóris por aí e todo mundo se faz de cego, mas quando dá na novela, todo mundo fica preocupado. DAN – Não só neta, mas tem filho que maltrata os pais...
M2	Distingue a qual público são endereçados os programas	15/9 Respostas retiradas do memorial, para a pergunta elaborada por S: A quem se destina o Fantástico? A que tipo de público, de que idade, nível social, poder aquisitivo, escolaridade? GLA – “A todas pessoas e idades pois mostram muita coisa que interessa a todos os níveis social ou econômico” CAR – “Aos telespectadores, geral porque depende da notícia que vai ser exibida no programa claro você assiste o que convém a você, eu acho que qualquer tipo de idade possa assistir e também qualquer nível social pode assistir pois fala sobre tudo por exemplo quando se fala sobre a violência isso ocorre tanto no nível social médio e quanto no nível classe baixa” JOR – “... no meu entender, da classe baixa e média que mais assiste, porque os rico tem internet, entram lá e sabem tudo”
		22/9 S – Então vamos voltar a segunda pergunta, que dizia respeito a quem se destina este programa, para quem ele é produzido? Grande parte das respostas de vocês colocaram que ele se destina a todos os públicos, de todos os níveis, idades... Mas se é para todos, quem são esses “todos”? Quem são essas pessoas? CRIS – É todo o tipo de público, o povo. JOR – Eu escrevi ali (no memorial) que acho que é para os da classe baixa e média, porque o pessoal da classe alta entra na internet, eu tenho uns conhecido que são advogado, eles não vêem TV, vão mais cedo pro escritório, entram na Internet e ficam sabendo de tudo... mas também tem que ter tempo para isso, né! GLA – Eu acho que é pra todos, porque eles não tão sempre falando no dólar, naquelas bolsas que caíram e que subiram, então os ricos precisam saber disso e nós, se sobe o dólar aumenta o pão que eu como todo dia... então é pra todos. S – E vocês acham que a linguagem falada

		pelos apresentadores é entendida por todos? Um adulto que está no início do processo de alfabetização consegue compreender tudo que é transmitido, como o exemplo da bolsa de valores, citado pela Gláucia? JOR – Ah, tem umas palavras lá no meio que eu também não entendo, mas no conjunto dá pra entender o que eles querem dizer. GOR – É, dá pra entender, se bem que isso da bolsa de valores, eu nem presto atenção porque não me interessa, não vai mudar nada minha vida. JOR – Acho que eles fazem isso de propósito, se aproveitam da nossa ingenuidade pra passar umas coisas que não entendemos. S – Então, ainda podemos dizer que este programa se destina a todos os públicos? GLA – Eu continuo, porque ele atinge os interesses de todos que estão assistindo. CAR – Eu também continuo dizendo porque, por exemplo, minha filha de 4 anos gosta da parte dos dinossauros, meu marido gosta do esporte e das notícias e eu gosto das notícias e do retrato falado, então é pra todo mundo. S – Mas se é para todos, como atinge cada um de nós, que linguagem é essa que se utilizam que parece falar a cada um de nós, indiferente de idade, classe social ou escolaridade? CAR – Mas é o que eu tava falando, como apresentam muitos temas diferentes, chamam a atenção de todo mundo, não quer dizer que todos assistam tudo, mas cada um de nós assiste o que interessa, o que chama a atenção. GOR – É isso, em cada casa, sempre vai ter um que gosta de assistir alguma parte do fantástico, porque mostra a família brasileira, os jogos do domingo, aquele Brasil total pra quem não pode viajar...
		13/10 ANI – Isso eu escrevi aqui: (no memorial) “as expressões faciais, o falar, o sentar”, eles tem no Fantástico, um jeito todo sério de andar, ficam parados bem retos. DAN – Bem diferente da Ana Maria Braga, ela anda de qualquer jeito, senta de qualquer jeito e até fala de qualquer jeito, mas todo mundo gosta dela porque ela é simples, já no fantástico até a vestidura deles é mais chique, eles nunca aparecem de calça jeans sentado no chão. CE – É que nem o “Altas Horas”, que passa as duas da manhã no sábado, o pessoal senta lá no

		chão, o Serginho ta sempre de camiseta, calça rasgada. S – Vocês estão querendo dizer que cada programa tem um apresentador com postura de falar e sentar, expressão corporal, facial e maneira de vestir diferente? PET – Depende pra quem é o programa, o Fantástico toda família assiste, então ele tem que ser mais sério. DAN – E se a Ana Maria for mais séria e se vestir mais assim de terninho, muita gente não olha mais.
M3	Relaciona as mensagens televisivas a fatos e acontecimentos da sua vida cotidiana	22/9 GLA – Eu acho que é pra todos, porque eles não tão sempre falando no dólar, naquelas bolsas que caíram e que subiram, então os ricos precisam saber disso e nós, se sobe o dólar aumenta o pão que eu como todo dia... então é pra todos. ... GOR – É, dá pra entender, se bem que isso da bolsa de valores, eu nem presto atenção porque não me interessa, não vai mudar nada minha vida.
		29/9 JOR – Profe, lembrei de ti, domingo as seis da manhã, tava passando um programa na TV “Um passo para o futuro” sobre tudo isso que nós tamos trabalhando, tudo que nós estamos estudando aqui sobre a TV, e podia até telefonar pra dar opinião e falar com quem tava apresentando. S - Mas que interessante, em que canal estava passando? Alguém mais assistiu? Do que tratava o programa, Jorge, quer falar mais sobre ele para nós? JOR – Foi na Globo, acho que todo mundo devia olhar porque fala bem sobre como nós precisamos entender o que a TV faz pra usar isso pra aprender.
		13/10 ANI – Qualquer coisa que passa lá já aconteceu com alguém que a gente conhece ou com a gente mesmo, eu já apanhei do meu marido e quando eu olho a Raquel fico me lembrando quanto tempo eu agüentei que nem ela e não fiz nada e ninguém me ajudava. S – Então vocês acham que a TV trata de temas, de assuntos que são próximos de nós, que nós identificamos em alguma situação da nossa vida ou de alguém que conhecemos?

		DAN – Mexe com as emoções da gente porque sempre fala de alguma coisa que já te aconteceu. CE – Sempre, se a gente presta atenção, a gente lembra de alguém. S – Porque vocês acham que eles fazem isso? Com que intenção? DAN – Porque a gente gosta de ver na TV o que acontece com a gente, é que nem a Ana Maria Braga, a minha irmã é cozinheira, então ela tira as receitas dali e ela fala sem frescuras de limpar a casa, como tirar uma mancha, dum jeito que a gente entende, coisas que a gente precisa.
		23/10 ROM - Nas propagandas, porque as pessoas tão sempre alegres, os filhos levantam de manhã sem reclamar, as casas tão sempre bem arrumadinhas, não tem nada fora do lugar, tudo é muito bonito!

15/9

Respostas a pergunta elaborada por **S**: Qual o objetivo deste programa, o que você acha que seus produtores pretendem atingir quando o colocam no ar?

- “Eu acho que as pessoas se conscientizam

		CRIS – é um programa variado, então atinge um número alto de audiência. ... CAR – Mas é o que eu tava falando, como apresentam muitos temas diferentes, chamam a atenção de todo mundo, não quer dizer que todos assistam tudo, mas cada um de nós assiste o que interessa, o que chama a atenção. GOR – É isso, em cada casa, sempre vai ter um que gosta de assistir alguma parte do fantástico, porque mostra a família brasileira, os jogos do domingo, aquele Brasil total pra quem não pode viajar...
		13/10 PET – Depende pra quem é o programa, o Fantástico toda família assiste, então ele tem que ser mais sério.
M5	Percebe de que maneiras somos interpelados cotidianamente pela televisão	8/9 CRIS – “quando assistimos uma reportagem, isso nos influencia, quando vemos uma novela, até choramos... temos que aprender lidar com isso... dar sentido a tudo isso”
		22/9 GOR – Por hábito, já virou hábito domingo a noite assistir o fantástico.
		29/9 AR – Eu concordo com eles, quando imitamos alguém, uma frase usada por alguém da TV temos mostrando que assistimos. MS – Principalmente quando eles apresentam bem, a gente tenta falar igual. ... CAR – Como pode né, a gente ficar com ódio de uma pessoa que só conhece pela televisão, porque a imagem daquele “Marcos” ontem mexeu comigo. ... LAU – A gente sempre comenta com os colegas, com as vizinhas né, então eu acho que eles ficam sabendo o que nós queremos assistir e passam só isso.
		6/10 CE – Mas tudo isso é colocado pra gente olhar mesmo, a música, com uma atriz bonita, num lugar bonito, tudo combinou. AR – E do mesmo jeito que a gente deixa de gostar de uma música por causa de um personagem a

		gente passa a gostar de outra, como essa aí do padre e da Stela, por causa da novela e da maneira como foi feita a cena. ... MS – “Eles procuram, notícias que atiçam nossa curiosidade “sendo atraem nosso interesse”. Elas são mostradas nos trailer durante a semana e na abertura do jornal. Hoje em dia, as pessoas estão interessadas em economia, nas altas e baixa do dólar e, sem contar que a preocupação maior, é a segurança do nosso Brasil então eles buscam nos mostrar o que está acontecendo nas outras regiões e no palácio central, pelos jornalistas os repórter, que andam por todo o país buscando notícias, depois eles escolhem a melhor e a que é mais importante para ser levada ao ar para que o público assista com atenção”. ... DAN – Desde 6ª feira eles já ficam mostrando o que vai passar no fantástico domingo. AND – Só que as vezes a gente espera tanto pra ver uma notícia que quando aparece se decepciona, porque falam tanto e depois dá nem um minuto daquele assunto. 13/10 CE – Porque as vezes têm uma música, que faz a gente ficar parado esperando o que vai dar, é uma maneira deles fazer que a gente fique olhando. ANI – É que nem quando aquele Cid Moreira fala, com aquela vozona, até dispara o coração da gente, fica com o coração apertadinho e não consegue desligar até saber o que deu! 23/10 S – Porque será que no início do programa foram apresentadas notícias alegres e divertidas? ANI – Porque no início tem crianças assistindo e são do jeito que as crianças gostam, depois elas vão dormir. S – Alguém vê algum outro motivo? CE – Pra chamar a atenção da gente, quem não gosta de ver coisas boas, engraçadas e até comoventes como o caso daquela mãe que achou que a filha estava morta, daí depois que a gente já tá assistindo eles vem com as bombas. ANI – Eles põe o Cid Moreira com aquele vozeirão, aquele monte de cores que vão aparecendo enquanto ele fala e coisas divertidas, quem não vai parar pra assistir? DAN – Quem não gosta de uma boa história?
--	--	---

		Eles conseguem com esse tipo de notícias, mais as cores todas e a música de fundo que a gente se interesse em ver o que vai dar durante o programa. ANI – Nós tava conversando na hora do recreio, a gente se acostuma a olhar novela, e já sabe que no final tudo vai dar certo, todo mundo vai ficar bem, mas nunca presta atenção que nos jornal, que nem o Jornal Nacional, também é assim, no final, só coisinha boa, as vezes mostram uma paisagens bonitas e depois eles dizem boa noite e fica tudo bem.
M6	Estabelece relações entre as cenas privadas levadas ao público pela TV e o público levado ao espaço privado familiar	22/9 Goreti – “ela (a Globo) não leva para o mundo, ela traz o mundo para nós”.
		29/9 AR – Todo mundo conhece alguém que apanha ou já apanhou, os personagens da novela são ficção, mas isto acontece muito na realidade.
		13/10 CE – As vezes é mais fácil ver a dor de uma mãe que perdeu o filho no fantástico do que se imaginar perdendo um filho, nossa se eu perco meu filho eu morro! ANI – Quando te acontece as coisas e ninguém te entende, quando passa lá, a gente parece que sente de novo e vê que não tá sozinho, que tem mais gente passando a mesma coisa, essa última novela das oito eu gostei muito, porque falou de várias coisas que acontecem todo dia e quando acontece na novela, todo mundo fica espantado que nem aquela menina que maltratava os avós, ta cheio de Dóris por aí e todo mundo se faz de cego, mas quando dá na novela, todo mundo fica preocupado.

23/10

ANI – Parece novela, porque acontece um monte de coisa ruim mas no final tudo se resolve e ficam felizes para sempre! Como se na vida da gente fosse assim!

m– i19m28 noATt4.51a3.4t0.1

		JOR – Ah, tem umas palavras lá no meio que eu também não entendo, mas no conjunto dá pra entender o que eles querem dizer. GOR – É, dá pra entender, se bem que isso da bolsa de valores, eu nem presto atenção porque não me interessa, não vai mudar nada minha vida. JOR – Acho que eles fazem isso de propósito, se aproveitam da nossa ingenuidade pra passar umas coisas que não entendemos. 29/9 MS – Principalmente quando eles apresentam bem, a gente tenta falar igual. S – O que é apresentar bem? MS – Falar bem. LAU – Falar corretamente. ANI – Eles tem um estudo pra falar, até pra sentar direitinho, a gente nota isso. ROM – Mas eles também erram! LAU – Erram, mas eles mesmo se corrigem. JOR – Em outras palavras, se identificam com os telespectadores. ... ANI – A música causa um impacto, marcam muito, principalmente quem já apanhou do marido, como eu apanhei no início do meu casamento, fico lembrando... ... Pergunta elaborada por S: Que estratégias, que maneiras os produtores e emissores usam para chamar nossa atenção? Para nos causar algum tipo de emoção? JOR e ANI – “As estratégias, que no nosso entender, são várias propagandas muito interessantes, com cores muito bem ilustradas, com muito humor e notícias do mundo inteiro, com muita ação, e músicas no momento certo. Nos informar e divertir e tratar com assuntos da nossa vida, do nosso dia dia. Ótimos temas.” ANI – O colorido também, a ação, o movimento e o jeito dos apresentadores também. 6/10 JOR – Sábado eu vi bem na novela das oito (está se referindo a novela “Mulheres apaixonadas” e a cena “do padre e da Stela”) a importância de cada coisa numa cena, principalmente a música. Não sei se vocês viram, a cena do padre, como a música foi importante naquela cena para dar um clima que precisava e a expressão da “Stela”, com os olhos,
--	--	--

		mais aquela paisagem atrás ficou uma cena muito romântica, vocês viram? CE – Mas tudo isso é colocado pra gente olhar mesmo, a música, com uma atriz bonita, num lugar bonito, tudo combinou. ... ANI – É como no “Cidade alerta”, 6ª f., eu tava assistindo uma notícia, daqui a pouco começaram mostrar a história duma mulher que todo dia a meia noite tinha dor de cabeça, depois que foi num velório, e cada vez que aparecia a mulher segurando a cabeça a música aumentava e o homem falava “É meia noite, ela está de novo com dor de cabeça”, e aquela música com a voz do homem era uma coisa tão forte que eu e minha família parecia que tava colado no sofá, não conseguia levantar até que não mostraram toda história! ... CE – “Sons transmite a história se é de ação, romática, dramática... Quando o locutor fala, pois aumenta o som da música, quando os fatos estão sendo esclarecidos diminui dependendo a situação... A música ela dá toque na história que está sendo contada e mostrada nas imagens”; AND – “O som vai mudando conforme as notícias dos acontecimentos tem o som do drama, da ficção com o romântico, o volume vai aumentando quando vai diferenciar a notícia...” DAN – “Uns som foram emocionante som que fais as pessoas ri som para chorar som de suspense som de enterro e de violência”. 13/10 CE – Porque as vezes têm uma música, que faz a gente ficar parado esperando o que vai dar, é uma maneira deles fazer que a gente fique olhando. ANI – É que nem quando aquele Cid Moreira fala, com aquela vozona, até dispara o coração da gente, fica com o coração apertadinho e não consegue desligar até saber o que deu! ... ANI – Isso eu escrevi aqui: (no memorial) “as expressões faciais, o falar, o sentar”, eles tem no Fantástico, um jeito todo sério de andar, ficam parados bem retos. DAN – Bem diferente da Ana Maria Braga, ela anda de qualquer jeito, senta de qualquer jeito e até fala de qualquer jeito, mas todo mundo gosta dela porque ela é simples, já no fantástico até a vestidura deles é mais chique, eles nunca aparecem de calça jeans sentado no chão.
--	--	---

		CE – É que nem o “Altas Horas”, que passa as duas da manhã no sábado, o pessoal senta lá no chão, o Serginho ta sempre de camiseta, calça rasgada. ... CE – Os sons, também eu queria falar, que nós colocamos as músicas, mas esquecemos que tem o som de bater a porta, essa semana eu prestei atenção, tem o de subir uma escada, as vezes tá tudo em silêncio, mas tem uns barulhos. ... ANI – Que nem os desenhos animados, eles também aparecem no meio de outras coisas, só para ficar mais engraçado ou explicar melhor o que eles tão querendo dizer. ... PET – Tem também o que eles tão falando, né, que ninguém falou, o que aparece escrito as vezes enquanto eles estão falando. S – Está te referindo a linguagem verbal, escrita ou falada? PET – Isso, as vezes é o principal de uma notícia, porque não tem música nem alguma coisa aparecendo, só os repórter falando. 23/10 ANI – Eles põe o Cid Moreira com aquele vozeirão, aquele monte de cores que vão aparecendo enquanto ele fala e coisas divertidas, quem não vai parar pra assistir? DAN – Quem não gosta de uma boa história? Eles conseguem com esse tipo de notícias, mais as cores todas e a música de fundo que a gente se interesse em ver o que vai dar durante o programa. ... PET – Até a música, as vezes no meio, naquelas notícias de drama, tem música de apavoramento e no final tem uma música bem calma. DAN – Isso é verdade, quando vai passando aquelas letrinhas, as vezes não ficam aparecendo os repórter, fica aparecendo a música e uma foto bem bonita. ... PET – É o que nós estudamos um outro dia na novela do padre (está se referindo a novela “Mulheres apaixonadas” e a cena “do padre e da Stela” narrada pelo colega Jorge), eles pensam em tudo, escolhem uma música bonita, uma paisagem bonita, os atores que fazem tudo direitinho, porque são treinado, então tudo combinado faz ficar interessante e chamar a atenção.
--	--	---

		DAN – Que nem quando eles mostram o mágico, no Fantástico (está se referindo ao quadro sobre o ilusionista “David Blane”) põe uma música que nem de filme de suspense, mostram um monte de coisas parecidas com mágica e o Cid Moreira falando como se o mundo fosse acabar, tudo isso ajuda dá a impressão de um filme de suspense. S – Agora nós estamos falando das linguagens que a TV utiliza para produzir e emitir seus programas, como o som, a imagem, o texto falado, linguagens que analisamos outro dia, lembram? PET – Sim, mas é sempre olhando tudo isso que a gente entende uma notícia ou uma novela. ... CE – Eu to prestando mais atenção nos sons e nas imagens, isso mexeu comigo. ... CE – Eu acho os sons e as imagens o mais importante porque, sem isso não tinha nada na TV. S – Quando fala em som se refere a que Cristiane? CE – principalmente a música e aqueles outros barulhos que eles põe para ficar melhor o que eles tão mostrando como o barulho dum carro batendo, é mais importante do que o que eles estão falando. S – E as imagens? Onde tu vê as imagens? CE – Nas paisagens que eles mostram, nas casas bonitas e também quando mostram aquele horror da guerra, aquelas crianças sem uma perna, isso choca.
D2	Percebe com que intencionalidade os planos de filmagem aparecem (dos panorâmicos ao primeiro plano)	OBS: Em nenhum momento percebi que tenham apresentado qualquer indício de que tenham notado planos gerais, close, panorâmicos, apenas citaram a paisagem de fundo em alguns momentos mas sem referir-se a planos de filmagem.
D3	Consegue descrever a estrutura narrativa dos programas de televisão	23/10 S – Porque será que no início do programa foram apresentadas notícias alegres e divertidas? ... CE – Pra chamar a atenção da gente, quem não gosta de ver coisas boas, engraçadas e até comoventes como o caso daquela mãe que achou que a filha estava morta, daí depois que a gente já tá assistindo eles vem com as bombas.

		... S – E porque as “bombas” são apresentadas no desenvolvimento, os emissores do programa não correm o risco de perder a audiência, de todos desligarem a TV e não olharem mais? CE – Mas logo depois eles apresentam outras notícias boas de novo, imagens bonitas, alegres e a gente continua olhando. ... S – Então vamos rever, no início vocês identificaram que o programa apresenta notícias “alegres e divertidas”, como falou o Peterson, no meio as dramáticas, ruins, “bombas”, e no final, novamente notícias boas, bonitas e alegres. Foi isso? Todos concordam. S – E porque vocês acham que as notícias seguem esta ordem de apresentação, essa sequência de narrativa? DAN – Porque se não começar com notícias boas ninguém olha. S – Essa estrutura de apresentação: no início todos alegres, no meio um drama e no fim tudo resolvido, tudo fica bem de novo, não lembra nada? ANI – Parece novela, porque acontece um monte de coisa ruim mas no final tudo se resolve e ficam felizes para sempre! Como se na vida da gente fosse assim! S – E essa frase “e foram felizes para sempre”, onde mais nós a vimos? LAU – Nos filmes. ROM – Nas propagandas, porque as pessoas tão sempre alegres, os filhos levantam de manhã sem reclamar, as casas tão sempre bem arrumadinhas, não tem nada fora do lugar, tudo é muito bonito! ... ANI – Nós tava conversando na hora do recreio, a gente se acostuma a olhar novela, e já sabe que no final tudo vai dar certo, todo mundo vai ficar bem, mas nunca presta atenção que nos jornal, que nem o Jornal Nacional, também é assim, no final, só coisinha boa, as vezes mostram uma paisagens bonitas e depois eles dizem boa noite e fica tudo bem. S – Então vocês acham que tem alguma semelhança entre a maneira de apresentar uma novela, uma propaganda, um telejornal, o Fantástico e uma história infantil, como esta que a Dona Anita nos contou hoje? ANI – Tem porque tudo sempre acaba bem, até o que eles tem de mais bonito pra mostrar, eles deixam pro final, daí a gente vai dormir e até sonha
--	--	--

		com aqueles lugares maravilhoso que eles mostraram. ... S – Mas vocês disseram, que também são colocadas notícias boas no início? CE – Sim, é pra gente parar e olhar, aí mesmo que no meio eles mostram as ruins, a gente fica curioso pra ver o que vai aparecer no final, porque daí dá uma propaganda e depois vem uma coisa boa pra terminar, aparece a imagem duma criança feliz, duma praia bonita. A gente já sabe que no final vem coisa boa e engraçada de novo. PET – Até a música, as vezes no meio, naquelas notícias de drama, tem música de apavoramento e no final tem uma música bem calma. DAN – Isso é verdade, quando vai passando aquelas letrinhas, as vezes não ficam aparecendo os repórter, fica aparecendo a música e uma foto bem bonita. LAU – Daí a gente começa assistir outra coisa e nem lembra mais das notícias que a gente devia se preocupar, como a falta de médico nos hospitais e outras piores.
D4	Percebe, especificamente, as imagens na televisão	6/10 JOR – Sábado eu vi bem na novela das oito a importância de cada coisa numa cena, principalmente a música. Não sei se vocês viram, a cena do padre, como a música foi importante naquela cena para dar um clima que precisava e a expressão da “Stela”, com os olhos, mais aquela paisagem atrás ficou uma cena muito romântica, vocês viram? CE – Mas tudo isso é colocado pra gente olhar mesmo, a música, com uma atriz bonita, num lugar bonito, tudo combinou. 13/10 CE – As pessoas as vezes nem tão falando tanto, mas se expressam assim com as mãos... S – Vocês estão falando da expressão corporal dos apresentadores? Da postura deles? ANI – Isso eu escrevi aqui: (no memorial) “as expressões faciais, o falar, o sentar”, eles tem no Fantástico, um jeito todo sério de andar, ficam parados bem retos. DAN – Bem diferente da Ana Maria Braga, ela anda de qualquer jeito, senta de qualquer jeito e até fala de qualquer jeito, mas todo mundo gosta dela porque ela é simples, já no fantástico até a vestidura deles é mais chique, eles nunca aparecem de calça jeans sentado no chão. CE – É que nem o “Altas Horas”, que passa

		as duas da manhã no sábado, o pessoal senta lá no chão, o Serginho tá sempre de camiseta, calça rasgada. S – Vocês estão querendo dizer que cada programa tem um apresentador com postura de falar e sentar, expressão corporal, facial e maneira de vestir diferente? PET – Depende pra quem é o programa, o Fantástico toda família assiste, então ele tem que ser mais sério. DAN – E se a Ana Maria for mais séria e se vestir mais assim de terninho, muita gente não olha mais. ... ANI – Que nem os desenhos animados, eles também aparecem no meio de outras coisas, só para ficar mais engraçado ou explicar melhor o que eles tão querendo dizer. DAN – A cor também, porque antigamente a TV era preto e branco, agora o colorido é muito mais interessante. 23/10 ANI – Nós tava conversando na hora do recreio, a gente se acostuma a olhar novela, e já sabe que no final tudo vai dar certo, todo mundo vai ficar bem, mas nunca presta atenção que nos jornal, que nem o Jornal Nacional, também é assim, no final, só coisinha boa, as vezes mostram uma paisagens bonitas e depois eles dizem boa noite e fica tudo bem. S – Então vocês acham que tem alguma semelhança entre a maneira de apresentar uma novela, uma propaganda, um telejornal, o Fantástico e uma história infantil, como esta que a Dona Anita nos contou hoje? ANI – Tem porque tudo sempre acaba bem, até o que eles tem de mais bonito pra mostrar, eles deixam pro final, daí a gente vai dormir e até sonha com aqueles lugares maravilhoso que eles mostraram. S – Mas vocês disseram, que também são colocadas notícias boas no início? CE – Sim, é pra gente parar e olhar, aí mesmo que no meio eles mostram as ruins, a gente fica curioso pra ver o que vai aparecer no final, porque daí dá uma propaganda e depois vem uma coisa boa pra terminar, aparece a imagem duma criança feliz, duma praia bonita. A gente já sabe que no final vem coisa boa e engraçada de novo. ... DAN – Isso é verdade, quando vai passando
--	--	--

		aquelas letrinhas, as vezes não ficam aparecendo os repórter, fica aparecendo a música e uma foto bem bonita. ... PET – É o que nós estudamos um outro dia na novela do padre (está se referindo a novela “Mulheres apaixonadas” e a cena “do padre e da Stela” narrada pelo colega Jorge), eles pensam em tudo, escolhem uma música bonita, uma paisagem bonita, os atores que fazem tudo direitinho, porque são treinado, então tudo combinado faz ficar interessante e chamar a atenção. ... S – E as imagens? Onde tu vê as imagens? CE – Nas paisagens que eles mostram, nas casas bonitas e também quando mostram aquele horror da guerra, aquelas crianças sem uma perna, isso choca.
D5	Estabelece relações entre o assunto ou produto apresentado e a predominância cromática da mensagem	OBS: em nenhum momento chamaram a atenção para isso, pelo fato de propagandas de café serem mais escuras, assim como sua embalagem ou do fato de uma personagem que está se explorando o fato de ser virgem usar roupas mais delicadas, claras, apenas identificaram o elemento cor como bonito ou para deixar uma cena mais bonita, mas sem caracterizar cada cor e sua função.
CONSCIENTIZAÇÃO		
C1	Demonstra consciência de que maneira os telespectadores ajudam a produzir o que vai ao ar	29/9 JOR – ... tava passando um programa na TV “Um passo para o futuro” sobre tudo isso que nós tamos trabalhando, tudo que nós estamos estudando aqui sobre a TV, e podia até telefonar pra dar opinião e falar com quem tava apresentando. ... Pergunta feita por escrito por S: De que maneira nós, telespectadores e receptores, ajudamos a escolher o que é interessante que seja colocado no ar, pelos emissores? ROM e LAU – “ Ajudamos a escolher assistindo a TV e dando audiência, é uma maneira de colaborar com os emissores a escolher um programa. E quando o programa fantástico é comentado no trabalho com nossos colegas e em aulas, e também que nós tentamos imitar, como se vestir ou falar ou mesmo sem querer nós agimos como eles em muitas

		coisas” ... CAR – Sabe que eu achava aquela música que toca quando ele (Está se referindo ao personagem Marcos, de Mulheres Apaixonadas da Rede Globo) tá no carro até bonita, é uma música clássica, mas agora quando eu ouço dá vontade desligar o rádio, parece música de doido, eu achava boa de ouvir, agora não consigo mais, como é que pode, a gente associar uma música a um personagem de novela e deixar de gostar da música, sabendo que ele não é real?
C2	Compreende o que aprende a partir do que assiste na TV	22/9 PET – Naquele quadro “Brasil total” a gente aprende um monte de coisas sobre o Brasil, dá pra tirar uns conhecimento dali. ... JOR – Ah, tem umas palavras lá no meio que eu também não entendo, mas no conjunto dá pra entender o que eles querem dizer. GOR – É, dá pra entender, se bem que isso da bolsa de valores, eu nem presto atenção porque não me interessa, não vai mudar nada minha vida. JOR – Acho que eles fazem isso de propósito, se aproveitam da nossa ingenuidade pra passar umas coisas que não entendemos.
		29/9 JOR – ... domingo as seis da manhã, tava passando um programa na TV “Um passo para o futuro” sobre tudo isso que nós tamos trabalhando, tudo que nós estamos estudando aqui sobre a TV... Foi na Globo, acho que todo mundo devia olhar porque fala bem sobre como nós precisamos entender o que a TV faz pra usar isso pra aprender.
		13/10 DAN – ... que nem a Ana Maria Braga, a minha irmã é cozinheira, então ela tira as receitas dali e ela fala sem frescuras de limpar a casa, como tirar uma mancha, dum jeito que a gente entende, coisas que a gente precisa.
C3	Revela consciência de que a TV utiliza seus códigos para atrair o interesse do espectador e provocar o consumo, atendendo assim a lógica do mercado	27/9 CRIS – “Existe contribuição por atingi e atende aos nossos interesses e a todos os que assistem”; GOR – “...tem vários programas dentro da programação que interessa aos telespectadores”; MS – “Sim é muito interessante os

		telespectadores ficar por dentro do que acontece”.
		29/9 LAU – A gente sempre comenta com os colegas, com as vizinhas né, então eu acho que eles ficam sabendo o que nós queremos assistir e passam só isso. ... CE e CAR – “As informações, as notícias da semana, no Brasil e no mundo. A moda, as cores, e os fatos que rolan no nosso país, e também deixar informado como se defender dos vendedores, propaganda enganosa, e também faz, nós, rir, nos programas de humor.” CRIS – A moda, as cores, os fatos, a música...
		6/10 JOR – Sábado eu vi bem na novela das oito a importância de cada coisa numa cena, principalmente a música. Não sei se vocês viram, a cena do padre, como a música foi importante naquela cena para dar um clima que precisava e a expressão da “Stela”, com os olhos, mais aquela paisagem atrás ficou uma cena muito romântica, vocês viram? CE – Mas tudo isso é colocado pra gente olhar mesmo, a música, com uma atriz bonita, num lugar bonito, tudo combinou. ... ANI – É como no “Cidade alerta”, sexta-feira, eu tava assistindo uma notícia, daqui a pouco começaram mostrar a história duma mulher que todo dia a meia noite tinha dor de cabeça, depois que foi num velório e cada vez que aparecia a mulher segurando a cabeça a música aumentava e o homem falava “É meia noite, ela está de novo com dor de cabeça”, e aquela música com a voz do homem era uma coisa tão forte que eu e minha família parecia que tava colado no sofá, não conseguia levantar até que não mostraram toda história! ... AND – Por isso que todo mundo olha, porque um gosta do esporte, outro de notícias de verdade, outros de histórias engraçadas e, apresentando tudo isso, ele mantém a audiência de toda família. ... MS – “Eles procuram, notícias que atijam nossa curiosidade “sendo atraem nosso interesse”. Elas são mostradas nos trailer durante a semana e na abertura do jornal. Hoje em dia, as pessoas estão interessadas em economia, nas altas e baixa do dólar e, sem contar

		que a preocupação maior, é a segurança do nosso Brasil então eles buscam nos mostrar o que está acontecendo nas outras regiões e no palácio central, pelos jornalistas os repórter, que andam por todo o país buscando notícias, depois eles escolhem a melhor e a que é mais importante para ser levada ao ar para que o público assista com atenção”. 23/10 ANI – Nós tava conversando na hora do recreio, a gente se acostuma a olhar novela, e já sabe que no final tudo vai dar certo, todo mundo vai ficar bem, mas nunca presta atenção que nos jornal, que nem o Jornal Nacional, também é assim, no final, só coisinha boa, as vezes mostram uma paisagens bonitas e depois eles dizem boa noite e fica tudo bem. ... CE – Sim, é pra gente parar e olhar, aí mesmo que no meio eles mostram as ruins, a gente fica curioso pra ver o que vai aparecer no final, porque daí dá uma propaganda e depois vem uma coisa boa pra terminar, aparece a imagem duma criança feliz, duma praia bonita. A gente já sabe que no final vem coisa boa e engraçada de novo. PET – Até a música, as vezes no meio, naquelas notícias de drama, tem música de apavoramento e no final tem uma música bem calma. DAN – Isso é verdade, quando vai passando aquelas letrinhas, as vezes não ficam aparecendo os repórter, fica aparecendo a música e uma foto bem bonita. LAU – Daí a gente começa assistir outra coisa e nem lembra mais das notícias que a gente devia se preocupar, como a falta de médico nos hospitais e outras piores. PET – É o que nós estudamos um outro dia na novela do padre (está se referindo a novela “Mulheres apaixonadas” e a cena “do padre e da Stela” narrada pelo colega Jorge), eles pensam em tudo, escolhem uma música bonita, uma paisagem bonita, os atores que fazem tudo direitinho, porque são treinado, então tudo combinado faz ficar interessante e chamar a atenção. DAN – Que nem quando eles mostram o mágico, no Fantástico (está se referindo ao quadro sobre o ilusionista “David Blane”) põe uma música que nem de filme de suspense, mostram um monte de coisas parecidas com mágica e o Cid Moreira falando como se o mundo fosse acabar, tudo isso ajuda dá a impressão de um filme de suspense. S – Agora nós estamos falando das linguagens
--	--	--

		que a TV utiliza para produzir e emitir seus programas, como o som, a imagem, o texto falado, linguagens que analisamos outro dia, lembram? PET – Sim, mas é sempre olhando tudo isso que a gente entende uma notícia ou uma novela.
--	--	---