

APRENDER E ENSINAR COM TEXTOS

VOLUME

3

**APRENDER E ENSINAR COM
TEXTOS NÃO ESCOLARES**



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Aprender e ensinar com textos não escolares / coord. geral Adilson Citelli, Ligia Chiappini. — 6. ed. — São Paulo : Cortez, 2013. — (Coleção aprender e ensinar com textos ; v. 3)

Bibliografia
ISBN 978-85-249-2015-8

1. Comunicação 2. Ensino fundamental 3. Leitura (Ensino fundamental) 4. Linguagem 5. Português (Ensino fundamental) 6. Redação 7. Textos (Ensino fundamental) I. Citelli, Adilson. II. Chiappini, Ligia. III. Série.

13-02270

CDD-372.13078

Índices para catálogo sistemático:

1. Textos na escola : Ensino fundamental 372.13078

APRENDER E ENSINAR COM TEXTOS

Coord. Geral: **Ligia Chiappini**

VOLUME

3

APRENDER E ENSINAR COM TEXTOS NÃO ESCOLARES

Coordenador
Adilson Citelli

6ª edição

 **CORTEZ
EDITORA**

APRENDER E ENSINAR COM TEXTOS NÃO ESCOLARES

Coordenador geral: Adilson Citelli e Ligia Chappini

Capa: DAC

Preparação de originais: Solange Martins

Revisão: Maria de Lourdes de Almeida

Composição: Linea Editora Ltda.

Coordenação editorial: Danilo A. Q. Morales



Textos, reproduções e ilustrações são publicados sob a responsabilidade exclusiva dos autores dos textos.

Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou duplicada sem autorização expressa dos coordenadores e do editor.

© 1997 by Autores

Direitos para esta edição

CORTEZ EDITORA

Rua Monte Alegre, 1074 – Perdizes

05014-001 – São Paulo – SP

Tel.: (11) 3864-0111 Fax: (11) 3864-4290

E-mail: cortez@cortezeditora.com.br

www.cortezeditora.com.br

Impresso no Brasil – junho de 2013

Sumário

A circulação dos textos na escola: um projeto de formação-pesquisa <i>Ligia Chiappini</i>	7
Escola e meios de comunicação <i>Adilson Citelli</i>	17
I — Televisão, publicidade e escola <i>Eliana Nagamini</i>	29
II — Telejornal: o cotidiano em sala de aula <i>Patricia Christina Montezano</i>	63
III — O jornal e a prática pedagógica <i>Fernando Valeriano Viana e Ynaray Joana da Silva</i>	79
IV — Rádio e educação: um diálogo possível <i>Ynaray Joana da Silva e Luciano Biagio Toriello</i>	99
V — Super-Homem, Mônica & Cia. <i>Kazuko Kojima Higuchi</i>	125
VI — Teatro: recurso lúdico e pedagógico <i>Carla Diniz Lapenda</i>	157
VII — Jogos interativos e cotidiano escolar <i>José Luiz Miranda</i>	171
Apêndice I — Listagem das escolas observadas	191
Apêndice II — Indicadores	193
Bibliografia	199

A circulação dos textos na escola: um projeto de formação-pesquisa

Ligia Chiappini*

Este livro faz parte de uma trilogia: *Aprender e ensinar com textos (de alunos, didáticos e didatizados, não escolares)*. Os três livros foram concebidos e publicados simultaneamente pela Editora Cortez e se dirigem a todos os educadores, aos interessados por questões de linguagem, comunicação e ensino. Embora publicados ainda nos anos 1990, a grande aceitação que tiveram por parte de professores e estudantes e a atualidade de suas principais análises e conclusões faz com que os venhamos republicando ao longo de quase dez anos, saindo, agora, com pequenas alterações e explicações contextualizadoras, além de novas indicações bibliográficas, conquanto seja mantida a concepção original.

Trata-se das primeiras conclusões de uma pesquisa, financiada por CNPq e FAPESP entre 1992 e 1996 e intitulada “A circulação dos textos na escola”. O que aqui se apresenta apoia-se, fundamentalmente, na observação sistemática de 1.125 horas-aula, em catorze escolas da rede estadual e municipal de São Paulo e em uma escola particular, cuja relação codificada consta no Apêndice. Além dos dados obtidos pela observação

* Professora titular de Teoria Literária e Literatura Comparada (USP) e, a partir de 1997, Professora Titular de Literatura e Cultura Brasileiras da Universidade Livre de Berlim.

direta, analisamos também os fornecidos por um questionário aplicado a mais de 1 000 alunos dessas mesmas escolas. Temos ainda como base uma série de informações advindas de uma espécie de *corpus* de controle constituído pela observação frequente, embora não tão sistemática, de outras escolas particulares, conforme relação já referida, assim como pela nossa longa prática em salas de aula, de assessoria e docência em escolas da rede pública e particular.¹

A ida à escola para proceder a esse levantamento de dados esteve a cargo dos bolsistas de iniciação científica (alunos de Letras já veteranos) e dos professores do ensino fundamental e médio, bolsistas de aperfeiçoamento que tinham melhores condições para entrar em sala de aula sem inibir os colegas. Mas tudo foi planejado, acompanhado e avaliado em conjunto, pelos coordenadores.

Seguindo essa orientação geral, as observações foram registradas no *Diário de Campo* de cada um dos observadores. Uma vez digitados e encadernados, tais diários se constituíram na principal fonte a ser explorada pelo conjunto dos pesquisadores. Vários encontros foram destinados à discussão desse material, com o objetivo de extrair dele uma lista de indicadores ou categorias que permitissem o estudo sistemático do conjunto de episódios observados em sala de aula e aí registrados.

Concluída essa fase, os pesquisadores procederam a uma releitura dos diários de campo à luz dessas categorias, para inventariar o grau de incidência de cada episódio observado.

1. Tanto os coordenadores (os então doutores João Wanderley Geraldi, Adilson Odair Citelli, Helena Nagamine Brandão, Guaraciaba Micheletti), como a subcoordenadora (mestre Beatriz Marão Citelli) e mesmo alguns dos bolsistas mais jovens, tinham uma experiência já longa nesse tipo de trabalho, seja por meio da Associação de Professores de Língua e Literatura (APLL), seja na assessoria a programas e projetos de Secretarias de Educação de estados e municípios no Brasil inteiro, com destaque para a Secretaria Municipal de Educação na gestão de Paulo Freire. Em São Paulo, desde 1984, boa parte desse trabalho foi feito por intermédio do EFES (Estágio de Formação do Educador em Serviço, um programa de formação-pesquisa da linha "Literatura e Educação", do Departamento de Teoria Literária e Literatura Comparada da USP). A maior parte dos pesquisadores deste projeto integrou o EFES na totalidade ou na parte das atividades de formação-pesquisa aí desenvolvidas e nas publicações delas decorrentes.

Constituiu-se então um banco de dados que passou a ser referência obrigatória para as leituras tanto horizontais como verticais, necessárias ao recorte e aprofundamento dos temas a serem enfocados por um pesquisador ou grupo de pesquisadores no interior dos três subgrupos. A princípio, isso deu origem a relatórios de pesquisa e, posteriormente, a ensaios escritos, discutidos e reescritos sucessivas vezes até adquirir a forma dos textos que ora publicamos.

O banco de dados permite, por exemplo, saber em que séries, em que disciplinas, em que tipo de escola ocorre a incidência maior da cópia ou onde e em que circunstâncias aparece o trabalho com a poesia, o paradidático, o teatro, o jornal, a televisão etc. Tanto esse banco de dados quanto as informações obtidas pela aplicação e tabulação do questionário respondido pelos alunos não foram por nós explorados em sua totalidade, constituindo um material de pesquisa à disposição de qualquer pesquisador interessado em trabalhá-lo². Em anexo, o leitor encontrará a lista dos indicadores e a relação dos diários de campo, que serão tantas vezes referidos ao longo dos três livros. Quanto aos dados obtidos pelo questionário, eles aparecem diluídos principalmente no terceiro volume, relativo aos textos não escolares.

As classes observadas foram de terceiras, quintas, sétimas e oitavas séries, em todas as disciplinas do ensino fundamental. Os critérios que nortearam a escolha dessas séries foram: fim do ciclo da alfabetização, para a terceira, série problemática que tem alto índice de evasão, caso também da quinta, e o final do fundamental, para as duas últimas.

Entre as escolas estaduais havia unidades comuns e as chamadas escolas padrão³. Entre as municipais, havia as que

2. Tais dados foram desdobrados e retrabalhados em pelo menos três novos livros da coleção "Aprender e ensinar com textos" da Editora Cortez: 1. Leitura e construção do real: o lugar da poesia e da ficção, organizado por Guaraciaba Micheletti; 2. Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica, organizado por Helena Nagamine Brandão; 3. Outras linguagens na escola: publicidade, cinema e TV, rádio, jogos, informática, organizado por Adilson Odair Citelli.

3. O projeto de escolas padrão do Estado de São Paulo se propunha modernizar a escola pública, por meio de novas tecnologias e de melhores condições de trabalho

participaram do *Programa de reorientação curricular pela via da interdisciplinaridade* (“escolas da inter”, como se tornaram conhecidas pelos professores e alunos da rede municipal, onde o programa vigorou de 1989 a 1992)⁴ e escolas que não se engajaram nele, pelo menos diretamente, pois no final do período todas as escolas acabaram se interessando e participando, seja pela utilização das publicações daí resultantes, seja pela adoção de algumas práticas aí defendidas. Este projeto resultou em parte da atuação dos coordenadores e de alguns bolsistas mais antigos no trabalho de assessoria universitária a esse programa, desenvolvido durante a administração de Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação.

Nessa ocasião, pudemos constatar a dificuldade de a escola trabalhar a linguagem e o quanto algumas de suas propriedades e potencialidades podem permanecer invisíveis, mesmo para aqueles que lidam com ela o tempo todo e se propõem a fazer um trabalho dialógico. Verificamos então que a concepção de linguagem da maior parte dos educadores é puramente instrumental. Consequentemente, a escola tem a tendência a burocratizar a linguagem, desistoricizando-a e enrijecendo-a nos rituais que tradicionalmente a domesticam: a cópia, o ditado, a redação como atividade isolada ou, quando muito, produto final de um processo deslançado pela leitura, a própria leitura como

para professores e alunos, instituindo, entre outras coisas, a hora-atividade, como parte da carga horária dos docentes, de modo a lhes facultar o tempo necessário às atividades de planejamento, avaliação e outras, necessárias ao desempenho competente em sala de aula. A escola padrão tinha também maior autonomia pedagógica para planejar e decidir sobre metodologias e currículos ou propor projetos especiais que relacionassem produtiva e criativamente a escola e as comunidades em que ela se inseria. O objetivo era ainda, pelo menos no papel, proporcionar a essas instituições maior autonomia administrativa e até mesmo, financeira, reforçando, para isso, o papel e o poder dos conselhos de escola.

4. Trata-se de um programa da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, na gestão de Paulo Freire, em que se promoveu uma grande reformulação curricular, com base num trabalho interdisciplinar, inspirado na ideia de tema gerador, do mesmo Paulo Freire. Os primeiros registros e avaliações desse programa podem ser lidos no livro coordenado por Nidia Pontuschka, *A ousadia do diálogo*, São Paulo: Loyola, 1993 e no artigo de Ligia Chiappini, José Luiz Miranda e Marcela Cristina Evaristo, “Interdisciplinaridade na escola pública: a experiência paulista na gestão de Paulo Freire e a participação da universidade”, in: Antonio Faundez, org., *Educação, Desenvolvimento e Cultura*, São Paulo: Cortez, 1994.

simples verbalização oral de textos cuja compreensão deixa muito a desejar: o trabalho do professor sendo repetição dos roteiros do livro didático, e o do aluno, sendo execução dos exercícios que estes lhes impõem.

Esses problemas, entre outros, que, infelizmente, ainda persistem em nosso sistema de ensino, não podem ser analisados sem levar em conta as precárias condições materiais em que se desenvolve o trabalho na maior parte das nossas escolas. Da precariedade das instalações à parca remuneração dos professores, passando pela pobreza dos alunos, tudo dificulta o ensino e a aprendizagem, principalmente nas escolas estaduais.

Mas, mesmo nas escolas particulares (sejam as observadas de modo mais informal, seja aquela que entrou no *corpus* de observação de forma sistemática), as quais oferecem melhor salário aos professores e contam com alunos cujos pais têm mais recursos, incorrem na maior parte dos problemas que constatamos no trabalho com os textos e a linguagem.

Quanto à Prefeitura, apesar de todos os avanços que testemunhamos durante a gestão de Paulo Freire na secretaria de educação do município de São Paulo, especialmente naquelas escolas que se engajaram no programa de reorientação curricular, raramente vimos os professores aproveitarem o rico material linguístico coletado no “estudo de realidade” que levou à constituição de dossiês complexos, recheados de depoimentos, orais (gravados) ou escritos e de imagens (vídeos e fotografias). Na maior parte das vezes, o que vimos foi esse material ser substituído por textos escolhidos pelo professor (e muitas vezes retirados do livro didático) para adequar-se ao suposto tema gerador e sobre os quais os alunos deviam dissertar.

Tal dificuldade de trabalhar a linguagem de forma dinâmica e dialógica evidenciou a necessidade de pesquisar o assunto mais sistematicamente. Daí a origem deste projeto que pretendia fazer um diagnóstico da circulação dos textos em classes do ensino fundamental, confrontando a situação das escolas da Prefeitura, tendo como contraponto a escola particular. As perguntas que nos nortearam desde o início foram: o que se escreve e se lê na escola? o que fica de fora? como circulam ou deixam de circular os textos e as linguagens? como alunos e professores

se relacionam com a linguagem e os textos dentro e fora da sala de aula? Em que medida as “escolas da inter” conseguiram chegar mais perto da circulação dialógica, da escrita e da leitura como um trabalho educacional contínuo, motivado e motivador? Posteriormente, como a pesquisa se aproxima da investigação etnográfica, foram emergindo e explicitando-se, outras perguntas, alterando rumos e indicando novos caminhos para a investigação. Algumas delas continuam em aberto, exigindo um aprofundamento maior no exame dos dados existentes ou mesmo a busca de outros. A avaliação distanciada deste primeiro resultado certamente permitiria decidir sobre a continuidade do trabalho⁵.

Sintetizando, os objetivos dessa pesquisa foram:

1. Estabelecer um diagnóstico mais preciso da situação do trabalho com a linguagem e os textos nas escolas de São Paulo.

2. Fornecer subsídios aos professores dessas e de outras escolas para auxiliá-los a superar os problemas identificados e alcançar uma qualidade nova no seu trabalho pedagógico com os textos e a linguagem.

3. Formar pesquisadores jovens tanto teoricamente quanto na visão prática dos problemas do ensino, especialmente da língua portuguesa, sensibilizando estudantes de Letras e Comunicações para as questões que a prática pedagógica no primeiro e segundo graus coloca à pesquisa universitária.

4. Identificar e sistematizar novas linhas de pesquisa que a realidade escolar nos coloca e que pedem um trabalho na confluência de diferentes áreas como a Teoria Literária, a Linguística, a Língua Portuguesa, as Teorias das Comunicações e as chamadas Ciências da Educação.

Os fundamentos teóricos do trabalho são basicamente uma concepção dialógica e interacionista da linguagem, apoiada em Bakhtin e uma concepção construtivista da educação, inspirada sobretudo no construtivismo sócio-histórico de Vigotsky, concepções que ainda acreditamos adequadas a uma visão demo-

5. Tal continuidade acabou ocorrendo e se diversificando, como o demonstra a própria coleção “Aprender e Ensinar com Textos”, nascida dessa primeira pesquisa, que está hoje no seu décimo quarto volume.

crática da educação tanto como modo de organização do sistema escolar e da sua instituição básica, a escola, quanto como forma de relação entre educador e educando.

Inspiraram-nos também pedagogos progressistas, de Freinet a Paulo Freire e, como instrumento de trabalho, lançamos mão de teorias tanto linguísticas como literárias e comunicacionais que fundamentam o estudo da dinâmica dos textos e dos seus contextos, incluindo aí a relação texto-leitor. Essas teorias nos permitem conceber e concretizar a noção de circulação, noção-chave no projeto em diferentes níveis intra e extratextos.

O trabalho realizado em equipe é coerente com esses fundamentos políticos e teóricos, na medida em que supõe a articulação difícil entre autonomia e dependência, entre trabalho individual e coletivo, entre especificidade e integração de disciplinas.

Na verdade, trata-se de um trabalho interdisciplinar, por força do objeto (o texto na escola) que nos forçou a sair das delimitações mais estritas da pesquisa acadêmica, obrigando-nos a levar em conta a dinâmica escolar e as relações entre áreas que na universidade têm mais autonomia, tais como os estudos de língua e os de literatura ou estes e os de comunicação de massa. Além de interdisciplinar, o trabalho é interinstitucional, envolvendo docentes e alunos dos cursos de Letras, Comunicações e Educação da USP e do Instituto dos Estudos da Linguagem da Unicamp, bem como professores da escola pública e particular.

Como sugerem os títulos dos livros, o tema geral da pesquisa desdobrou-se em três subtemas: a circulação dos textos produzidos por alunos, a circulação dos textos lidos por alunos, dentro ou fora do livro didático, e a circulação dos textos não escolares e não necessariamente verbais, lidos e/ou produzidos por alunos, mas não incorporados pela escola como objeto de análise, fruição e reflexão crítica. Em torno de cada subtema estruturou-se um subgrupo, sob a coordenação de professores que na época já eram doutores, com a participação de então bolsistas de doutorado, mestrado, aperfeiçoamento e iniciação científica.

Um dos aspectos que me parecem até hoje mais interessantes é o intergeracional, envolvendo várias categorias de pesquisadores e, conseqüentemente, diferentes faixas etárias e titulações

acadêmicas, dos professores experientes, já avançados na idade dos quarenta, aos bolsistas de iniciação científica e aperfeiçoamento na faixa dos 20 ou 30 anos. O grupo viveu dinamicamente essa heterogeneidade, já que, além de, ao longo de nossa convivência, termos todos ficado mais velhos e mudado nossos papéis e funções nas diferentes instituições envolvidas, incorporamos e adaptamos as alterações de nível dos pesquisadores, especialmente a passagem da iniciação científica para aperfeiçoamento e deste para mestrado e doutorado. À medida que se abriam quotas de bolsas em cada um desses níveis, novos pesquisadores foram sendo incorporados, o que representou um desafio para eles e para o grupo, pois tratava-se de integrá-los o mais rapidamente possível a um trabalho já iniciado ou, no caso dos últimos, já em fase avançada, e de andar rápido com o desenvolvimento da própria formação para que pudessem acompanhar as discussões e dar conta das tarefas que lhes cabiam.

Essa dinâmica, se por um lado pode precipitar um processo de formação do pesquisador que sempre se quer mais sistemático e gradual, e dificultar às vezes a identificação de carências específicas, por outro lado permite dar saltos que acabam enriquecendo o processo, tanto do ponto de vista teórico quanto prático, facilitando a conquista da autonomia na medida mesma em que existe o amparo do grupo e um meio estimulante para mover à leitura, à reflexão e à escrita, pois todos são autores de relatórios e ensaios que registram as hipóteses, as questões, as perplexidades e as conclusões decorrentes da pesquisa e propulsoras dela.

Como se vê, o trabalho se distingue um pouco da tradicional pesquisa acadêmica. Sem negar a importância e a necessidade desta, tratava-se de abrir espaço nos projetos de formação, geralmente entendidos como mera extensão da universidade, para o trabalho formador de toda investigação científica e de identificar neles os problemas emergentes na própria ação formadora, exigindo novas buscas e novos questionamentos: um trabalho, portanto, de formação-pesquisa.⁶

6. Sobre essa concepção de pesquisa, veja-se o texto de Ligia Chiappini, "Pesquisa-ação: um método particular de pesquisa educacional?", in: *Ideias* (3) (Recursos humanos para alfabetização), São Paulo: FDE, 1988.

Nesse sentido, os três livros citados anteriormente, se podem prestar algum serviço aos professores, prestam serviço também à universidade, não apenas auxiliando a repensar licenciaturas e bacharelados, mas apontando novas questões e abrindo linhas novas de investigação a desenvolver na pós-graduação. Trata-se ainda de um esforço consciente de superar rupturas, como bem definiu o professor Francis Aubert, vice-diretor da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, no encerramento do curso “Aprender e ensinar com textos”, ministrado pelos autores destes livros nos dias 18 e 19 de novembro de 1994 no Centro Universitário Maria Antonia: a ruptura entre a universidade e a escola fundamental e média, entre a pesquisa e o ensino, entre a língua e a literatura, entre a palavra e a imagem, entre a pesquisa solitária e em equipe, entre a pós-graduação, a graduação, a extensão e a pesquisa universitárias.

Tendo em vista a importância de tudo isso para a universidade, reiteramos nossos agradecimentos aos professores, coordenadores pedagógicos, diretores e alunos que colaboraram para a produção destes livros; coautores e primeiros leitores, de quem recebemos críticas e sugestões extremamente úteis para o aperfeiçoamento do projeto, a revisão e reescrita dos textos e a publicação da trilogia que primeiramente teve uma edição limitada a 300 exemplares, ainda na forma de pré-livros. Muito aprendemos com esse retorno crítico e com o debate então desencadeado. E esperamos ter também ensinado um pouco, sobretudo do muito que é possível ensinar e aprender quando nos constituímos mediadores informados, responsáveis e sensíveis entre os alunos e os textos.

Escola e meios de comunicação

*Adilson Citelli**

Onde o mundo interior e o exterior se tocam,
aí se encontra o centro da alma

Novalis

1

A força dos meios de comunicação junto às sociedades modernas tem provocado uma série de alterações nos modos de os grupos humanos se relacionarem com o conhecimento e mesmo com a informação. Em maior ou menor grau nossas formas de ver e de sentir sofrem as influências das sequências fragmentadas, da rapidez, da linearidade, da presença marcante da imagem. Tais procedimentos, para nos restringirmos aos mais evidentes, têm alcançado o universo da escola e das consequentes ações desenvolvidas pela educação formal.

Pretendemos, com o conjunto de textos deste livro, pensar as relações existentes hoje entre a escola e alguns meios de comunicação, intentando fugir de dois perigos que comumente circundam tal tipo de análise. De um lado, a adesão acrítica ao narcisismo tecnológico que tanto seduz como reduz, e, de outro, o repúdio apocalíptico, que responsabiliza os meios de

* Professor titular da ECA-USP.

comunicação por abastardar o saber e desfigurar os valores humanos.

Os textos a serem lidos resultaram tanto das observações dos pesquisadores do nosso Projeto Integrado de Pesquisa “A circulação de textos na escola”, conforme o exposto na apresentação de Ligia Chiappini, como da aplicação de um questionário junto a mais de mil alunos de 3^a, 5^a e 8^a séries do ensino fundamental, atingindo quatorze escolas públicas estaduais e municipais de São Paulo, e uma da rede particular, entre os anos de 1992 e 1993, versando sobre as relações comunicação/escola. Após a tabulação das quarenta e nove perguntas formuladas pelo nosso questionário, escolhemos as que reputamos de maior interesse para o momento, a partir das quais foram redigidos os ensaios. Quisemos, com isso, fugir ao cerco tentador das pesquisas quantitativas, positivas. Buscamos, de forma monográfica, ler as significações contidas nos números. Para não cansar o leitor evitamos fazer referências constantes ao questionário aplicado. Fica, no entanto, o registro e a indicação da fonte responsável pelos textos do livro.

Cabe, aqui, uma observação. A despeito de a pesquisa que orientou os ensaios à frente ter sido realizada faz algum tempo, os resultados, análises, perspectivas, propostas que os ensejam demonstram atualidade. Com adequações decorrentes, sobretudo, das rápidas mudanças que aconteceram nos suportes tecnológicos, e que, de algum modo, impactam na vida da escola, em seus alunos, professores, equipes técnicas, será possível ao leitor situar a permanência de uma discussão envolvendo a educação escolar frente àquilo que vem sendo chamado de culturas mediáticas. Este sentido de matéria contemporânea é que nos animou a reeditar o livro, acrescentando aos textos alguns ajustes que melhor os situam presentemente.

2

Os ensaios subsequentes pretendem responder a uma pergunta central, a que nos colocamos ao longo do trabalho desenvolvido junto ao referido Projeto. Afinal, as linguagens consi-

deradas como formalmente não escolares — aquelas que não dizem respeito diretamente ao discurso pedagógico — circulam pelas salas de aula?

O rádio, o cinema, a televisão, o *videogame*, enfim, esta imensa quantidade de códigos, imagens, ícones, símbolos, não necessariamente verbais e, sobretudo, ausentes dos tópicos programáticos, são incorporados pela instituição escolar e trabalhados pelos professores? Os diários de campo elaborados pelos nossos pesquisadores a partir das aulas observadas são eloquentes: raramente indicam ter existido algum tipo de articulação entre os tópicos das matérias desenvolvidas e as sugestões derivadas das linguagens institucionalmente não escolares.

Foram anotadas poucas propostas que visavam a aproveitar ou ampliar alguma atividade com base na convivência dos alunos com a música, o filme, a telenovela etc. Nenhum questionamento sobre os modos como os telejornais operam com as notícias, nada acerca da estrutura narrativa da telenovela, dos *outdoors*, das campanhas publicitárias, dos espetáculos musicais, dos filmes de sucesso, do *videogame*. A escola parece respeitar apenas o seu próprio ritual. A aula corre soberana a despeito do fato de o mundo dos jovens estar cada vez mais marcado pelos meios de comunicação em suas múltiplas variáveis.

A questão está em saber se o fato de a escola fazer de conta que o “mundo de fora” pouco importa ao “mundo de dentro” resulta em que os seus alunos, funcionários, professores deixem de se influenciar, operar, conversar etc., sobre os filmes de sucesso, os ídolos da música, o novo modo de vencer os desafios propostos pelos *games*, os *jingles* que tanto levarão aos jogos verbais, portanto aos mecanismos lúdicos, quanto ao estímulo ao consumo e a esta desesperada corrida à gôndola do supermercado, à grife, ao shopping center — espécie de catedral moderna onde os deuses estão à vista, sendo separados dos devotos fiéis apenas por belas vitrines e a todos prometendo recompensar física ou simbolicamente pela glória da escolha.

O que está revelado pelo questionário é uma situação diversa daquela outra recolhida nos diários de campo dos pesquisadores. Enquanto nestes o que se nota é a ausência quase

completa das linguagens institucionais não escolares, naquele constata-se a amplitude do “discurso subterrâneo”. Ou seja, os alunos vivem uma intensa relação com as linguagens e o conhecimento não sistematizados pelo discurso didático-pedagógico e promovem uma circulação que resulta em discussões, troca de experiências, estratégias de socialização, que, contudo, se obliteram e preferem a zona do silêncio no momento sacralizado da aula.

3

A escola brasileira, como todos sabemos, entrou numa espécie de *crise em espiral*, movimento descendente que transformou problemas circunstanciais em desajuste estrutural. As análises que vêm sendo feitas pelos especialistas em educação e a própria realidade cotidiana de nossa escola apontam para um quadro extremamente difícil e cuja saída requer determinação política, hoje, necessariamente articulada com a construção de um projeto nacional que coloque entre suas prioridades a erradicação do analfabetismo, a manutenção da criança na escola, a busca do ensino de qualidade, os investimentos em ciência e tecnologia. Ou seja, o que está em jogo para a melhoria da escola que temos é a existência de vontade política para fazer uma nação mais ou menos autônoma, com maior ou menor independência no plano científico e tecnológico. E isto pode ser tudo, menos uma questão de ajustes momentâneos dos equívocos vividos pela escola.

Este não é, certamente, o local para se discutir os vários nexos que produziram e continuam a produzir a *crise em espiral*. Cabe lembrar, todavia, conquanto de passagem, que nascem no interior desta crise as reais ou pseudo-políticas formuladas pelos órgãos ligados à educação, tanto em nível municipal quanto estadual ou federal. Resulta daí que discutir os significados de ler e escrever, de exercitar dialógica ou monologicamente a linguagem, de conceber a palavra numa dimensão instrumental, nominativa ou ideológica, torna-se cada vez mais um problema de adequação ao tipo de projeto nacional que se

deseja construir. É difícil, por exemplo, conciliar programas de desenvolvimento inibidores de novos desajustes sociais e que busquem a formação de sujeitos plenos de cidadania mantendo uma escola que conceba o ensino da palavra à luz de uma dimensão meramente nominativa, ou insistindo que escrever é reproduzir modelos; e mesmo que ler é dominar formas instrumentais que orientam manuais de operação de máquinas ou códigos restritos da linguagem burocrática.

Há, pois, um pressuposto que deve guiar nossas possíveis conclusões. Para transformar a escola em algo movente, capaz de inverter a presente posição da espiral, é necessário repensá-la historicamente. A escola iluminista foi comida pelo seu mito de origem e acabou tentando adequar-se, canhestramente, ao projeto da razão instrumental burguesa sem possuir entre nós flexibilidade para tanto. Restou, ao que parece, um modelo híbrido, só que ajustado pela sua vertente negativa: nem alcança a formação humanista, nem tampouco consegue entender o sentido e as funções desta outra face da razão instrumental, aquela voltada às novas tecnologias. Em outros termos, estamos com uma escola à busca de um Projeto, mas este fica à espera da definição de um Projeto maior ainda e que passará, necessariamente, pela definição do tipo de Estado que a sociedade brasileira deseja construir. Enquanto isso, no meio do mar, a escola vai ao cinema assistir a *E la nave va*, de Federico Fellini.

4

O que procuramos mostrar nesta pesquisa é que, dentre as várias faces da crise vivida pela escola, uma revelou-se com grande evidência: o descompasso existente entre o estrito discurso didático pedagógico e as linguagens não institucionais escolares. Uma formalizando as ações na sala de aula, constituindo a natureza “única e diferenciada” do discurso escolar; a outra pressionando “de fora”, existindo na fala dos alunos, tomando boa parte do seu tempo, circulando de forma subterrânea.

Há, no caso da possível ação da escola *com* e *sobre* as linguagens não institucionais alguns elementos complicadores. Em primeiro lugar, pelo fato de estarmos diante de formas relativamente novas entre nós, outras de impacto público recente e mesmo aquelas que por força de pressões contextuais atingem um circuito de recepção muito pequeno. Sejam quais forem os motivos, a escola parece não reconhecer institucionalmente as linguagens, formas e meios que sugeriram concorrência no trato do conhecimento.

No entanto, o rádio, veículo de grande alcance popular desde os anos 1930, que seguramente não se enquadra em qualquer das variações supramencionadas, pois possui quase cem anos, sempre teve forte audiência, além de custar pouco, também vive à margem da escola. Ainda que atue intensamente na vida dos alunos, como apontam os dados do questionário referentes ao tipo de relação que as crianças pesquisadas mantêm com o rádio.

A televisão, por seu turno, conquanto tenha iniciado suas transmissões no Brasil na década de 1950, difundiu-se no começo dos anos 1970, inclusive por força dos projetos de integração nacional patrocinados pelo regime militar, generalizando-se subsequentemente. Porém, ao evidente impacto da televisão, não corresponde necessariamente um olhar da escola instruído pela perspectiva da leitura crítica do meio. Esta atitude de olímpica indiferença pode derivar da somatória de alguns fatores, tanto os resultantes da relativa novidade do veículo — logo, da falta de certos instrumentais para entendê-lo — quanto de sua não legitimidade diante do sistema escolar. Seja como for é preocupante recolher os dados da pesquisa que apontam ao mesmo tempo o impacto exercido pela televisão e a correspondente paralisia da escola em discuti-la e questioná-la junto aos alunos.

O cinema e o teatro, para agregarmos exemplos de linguagens que têm sua tradição, mas cujos impactos públicos entre nós são hoje limitados, vivem numa espécie de situação limite, sendo frequentados por pessoas que furaram o circuito da carência tanto econômica como cultural. Em particular o cinema — que assistiu nestas últimas décadas a uma drástica redução

no número de salas exibidoras e que vive a concorrência da televisão e outras formas de reprodução das imagens — só é referido pelos alunos quando se trata de lembrar um ou outro sucesso gerado pelo espalhamento da indústria dos filmes.

Os jornais e revistas, por seu turno, são veículos de circulação reduzidos, consideradas as dimensões da população brasileira, mas possuem alguma presença na vida dos alunos, constituindo-se, também, em material a ser trabalhado de forma mais sistemática na sala de aula.

Em segundo lugar, está a própria dificuldade operacional dos professores com relação às aquelas linguagens. Muitas delas são absolutamente desconhecidas, o que torna possível considerá-las tanto para efeito de incorporação a novas práticas didáticas como para submetê-las a qualquer crivo crítico.

Não se está, evidentemente, imaginando, nos quadros da escola brasileira que temos, a existência de um professor capaz de dominar e operar todas aquelas linguagens. Seria um contrassenso. É preciso ter em mira, porém, que a presença das novas tecnologias no cotidiano dos alunos obriga — e obrigará cada vez mais — a se repensar as próprias estratégias de formação dos profissionais em educação. E, no que diz respeito aos educadores em exercício, serão necessários programas de formação continuada em serviço com vistas a responder às demandas colocadas, por aquelas linguagens. Os dados da pesquisa são tão eloquentes que requisitam desenvolver aqui e agora programas de capacitação dos educadores para enfrentar os desafios colocados pela nova realidade técnica e seus evidentes nexos éticos, filosóficos e políticos.

No caso desta (re)qualificação profissional cabe lembrar que o próprio papel de mediação exercido pelos professores deverá ser rediscutido.

Nas duas últimas décadas tem-se questionado intensamente a figura do professor que “doa” o saber aos seus alunos. A crescente presença das concepções dialógicas e interacionistas levou à revisão — conquanto em muitos casos ainda meramente teórica — dos procedimentos que tendiam a ver nos alunos receptores passivos do discurso pedagógico legitimado e legitimador de conhecimentos considerados como únicos e inquestionáveis.

Admitamos, portanto, que o próprio conceito de mediação ganhou significados segundo certos contextos de sentido dados por circunstâncias históricas, ideológicas, políticas etc. Isto é, mediar o conhecimento na escola dos anos 1960 ou 1970 — respeitadas aqui as sempre louváveis exceções — era funcionar como centro fixo de uma relação feita numa única mão de direção. O diálogo transformou-se, simplesmente, num jogo de perguntas e respostas cuja regra estava dada desde sempre. A pergunta saía do professor, a resposta — pelo menos a definitiva e procedente — também.

É possível que este tipo de consciência mediativa tenha mudado bastante nos últimos anos e esteja seguindo as regras de um jogo que não possua a linearidade apontada anteriormente, ganhando os diálogos entre professores e alunos força de efetiva interlocução.

De todo modo, o professor, mesmo que dotado desta nova postura mediadora, continua fazendo uso de recursos que dificilmente apresentam a força interlocutiva desejada. O caso do livro didático — e não vamos aqui entrar em seu mérito — é exemplar. Concebido dentro de rígidas estratégias mercadológicas, o manual passou a funcionar como “o livro” de Português, Matemática ou Ciências. Isto é, como revelador do conhecimento acumulado por uma área, no qual os alunos devem estudar e responder aos exercícios propostos no fim das lições ou nos cadernos de atividades. Alguns destes manuais pouco se afastaram conceitual e praticamente dos velhos esquemas dos estudos dirigidos fundados no behaviorismo skineriano. Assim, muitas vezes, o professor está imbuído de uma concepção interacionista, mas — e de novo não vem aqui ao caso discutir os porquês — apoiado num livro didático que progride segundo uma lógica não muito distante daquela que orientava a prática mediativa dos anos 1960 ou 1970.

A questão é que muitas das linguagens formalmente não escolares trabalham e trabalharão com referências mediativas inteiramente diversas. Aí parece residir uma das dificuldades que apresentamos neste segundo conjunto de complicadores para se incorporar à sala de aula linguagens como, por exemplo, a do rádio ou da telenovela.

E partamos da hipótese de que estamos falando de um educador dialógico, preocupado em exercitar uma efetiva mediação com os educandos, desejoso de buscar procedimentos interacionistas. Mesmo assim, não se pode desconsiderar o fato de o livro didático, por exemplo, operar com conteúdos fixos, que progridem com maior ou menor lógica, que distribuem de forma mais ou menos pertinente as informações. Em outros termos, a surpresa está controlada pela linearidade da sequência programática e um ou dois anos de adoção do mesmo livro pode significar, para o professor, o “domínio do conhecimento”. Elimina-se o incômodo da surpresa, portanto do desafio para se indagar sobre o sentido de certas afirmações; os atalhos podem ficar convenientemente bloqueados. Claro está que excedemos no fenômeno para evidenciar o processo. Um professor dialógico e interacionista olhará com permanente desconfiança o conhecimento conforme formulado pelo livro didático: o horizonte deste tipo de educador deve ser mais amplo.

O problema é que as linguagens institucionalmente não escolares formam espécies de fontes entrópicas, que podem possuir sua organização e lógica interna nos lugares de onde se originam, mas estão em aparente ruína quando referidas aos seus possíveis aproveitamentos pela escola. Neste sentido, a própria ideia de professor-mediador necessita ser redefinida, dado o fato de que tanto o objeto de referência é novo — não mais o livro didático, mas um console de *game*, e mesmo um CD-ROM ou um CDI — quanto o *modus operandi* é diverso. Afora o fato evidente de os mecanismos de linguagem ganharem outras dinâmicas que irão produzir significados e resultados muito afeitos ao universo lúdico. Em síntese, o que se coloca aqui é um percurso apenas medianamente conhecido, pois novos programas passam a envolver outras tantas dificuldades e o requisito de aprendizagens de códigos ainda não conhecidos.

Sem desejar estabelecer qualquer termo de comparação, mas apenas para tentar esclarecer pelo exagero, enquanto o exemplar do livro didático do professor pode ser preenchido uma única vez e por muitas primaveras seguir a viagem da

casa à escola, as máquinas de fliperama, os videogames, os novos programas interativos servem somente para uma estação do ano.

Se quiséssemos avançar um pouco mais nesta reflexão, introduzindo elementos de uma escola que entre nós parece coisa de ficção científica, mas já em funcionamento em outros centros mundiais, diríamos que o papel de mediação do professor tende a se redefinir. Os sistemas multimidiáticos, calcados em formas integrativas e interativas que possibilitam ao aluno construir “programas de aulas” situará o professor em outro patamar, que poderá até ser melhor, a depender da determinação e vontade dos envolvidos. Um pouco disto já pode ser visto entre nós em experiências levadas a termo por educadores-pesquisadores que têm trabalhado na produção de materiais didáticos calcados na potencialidade dos programas de computadores e nas mídias interativas. É curioso, neste sentido, uma produção realizada pela BBC de Londres. A emissora inglesa elaborou uma série dedicada a *Roma Antiga*, toda calcada nos procedimentos da realidade virtual e que permite “viajar” por ruas, entrar em casas, reconhecer aspectos afeitos à vida, à organização política e social daquela civilização. Num certo sentido, o que subsidia a experiência de aprendizagem dos expectadores é a existência de uma linguagem interativa muito próxima da utilizada pelo videogame.

5

As observações aqui realizadas poderiam levar a um capítulo final calcado, à moda machadiana, em várias negativas. Não se pretende decretar que doravante as linguagens institucionais não escolares serão “a escola”. O narcisismo tecnológico contemporâneo, cada vez mais encantado com seu próprio espelho, não representa a tábua de salvação do ensino brasileiro. A sedução exercida pelo videogame, pela sintaxe descontínua da MTV, pelos fragmentos publicitários, não podem colidir com o necessário trabalho sistematizador que envolve procedimentos de proposição, desenvolvimento/maturidade, síntese/

conclusão. Ou seja, de processos laboriais e de investigação que requisitam um tempo de plantio, florescimento e colheita. E aqui existem ações a serem desenvolvidas pela escola que, felizmente, ainda não desapareceram.

Ademais, num país que promoveu tal deterioração no sistema de ensino — em curiosa distonia com as próprias necessidades de expansão do capital — fica difícil propor ações que fujam muito à realidade de redignificar o estrito trabalho educacional. Isto é, melhorar os salários e a qualificação profissional dos professores e demais trabalhadores em educação, destinar mais verbas ao setor, dar, enfim, as condições mínimas para que a ação didático-pedagógica possa ocorrer de forma plena e continuada.

Nada disto, contudo, altera a natureza dos dados que coletamos e que mostram estarem as crianças, hoje, pelo menos na cidade de São Paulo, extremamente envolvidas com novas linguagens, estímulos e formas de conhecimento que vivem à margem do discurso institucional escolar. Neste sentido, a questão deve ser vista não apenas como pressão dos meios de massa, da indústria do consumo, da sedução do entretenimento, mas como dado de realidade que marca a vida neste fim de século. Razão pela qual a melhor tática não é a do avestruz. Trata-se, em última instância, de equipar os alunos — e os próprios professores — para aprenderem a conviver, ler e entender melhor os significados, mecanismos de ação e resultados práticos destas novas linguagens. Há nesta direção problemas técnicos, políticos e, sobretudo, éticos, cujas consequências se apresentam para todos nós e que devem ser intensamente considerados e discutidos com os alunos. Desconhecê-los ou sonegá-los só ajudará a escola a ampliar ainda mais a sua crise.

6

Os ensaios a seguir buscam contribuir para uma ampliação do diálogo entre a escola e os meios de comunicação. Neste sentido, tanto procuram considerar certos aspectos de funcionamento da linguagem dos veículos escolhidos para serem

analisados como, na medida do possível, encaminham sugestões que possam, eventualmente, ser aproveitadas pelos profissionais da área da educação.

Os ensaios, conquanto realizados por pesquisadores diferentes, logo refletindo a existência de estilos variados e distintos tempos de maturação dos temas — o que resulta em questões que podem ser retomadas e retrabalhadas — mantêm entre si um forte sentido de unidade. É este fio condutor posto em torno das relações escola/comunicação que autoriza falar na existência de textos vivendo sob regime de “autonomia integrada”.

Os títulos dos trabalhos são elucidativos e reiteram o que se afirmou quanto ao problema central que os articula. Televisão, publicidade e escola; Telejornal: o cotidiano em sala de aula; O jornal e a prática pedagógica; Rádio e educação: um diálogo possível; Super-homem, Mônica & Cia. — que realiza uma abordagem sobre as histórias em quadrinhos e seu uso em sala de aula; Teatro: recurso lúdico e pedagógico; Jogos interativos e cotidiano escolar — uma reflexão sobre a linguagem do videogame e suas potencialidades de uso no universo escolar.

I

Televisão, publicidade e escola

*Eliana Nagamini**

Uma abordagem pedagógica dos processos que envolvem os MCM (meios de comunicação de massa) constitui um desafio para muitos educadores que reconhecem o papel da mídia na formação dos educandos. O primeiro obstáculo é a própria instituição escolar que não vê o campo da comunicação de massa como objeto de reflexão no universo da escola, embora ele esteja presente no cotidiano tanto dos alunos como dos professores. Assim, ao partir do pressuposto de que *a interação do aluno com as linguagens da mídia produz modos diferenciados de construção do imaginário*, a escola incorre num profundo anacronismo, na medida em que pouco ou nada discute sobre determinados valores éticos, estéticos e ideológicos apresentados pelos MCM, tampouco o modo de construção de sua linguagem, nem as possíveis mudanças comportamentais provocadas pelo bombardeio de produtos midiáticos.

O impacto dos veículos de massa na vida do aluno, assim como a influência que exercem nos modos de recepção e interpretação do mundo são fatores que justificam uma abordagem pedagógica desses veículos. *Uma "educação para os meios" contribuiria para a formação de um "leitor" capaz de posicionar-se criticamente diante das mensagens transmitidas, reconhe-*

* Doutora em Teoria Literária pela USP.

cendo que elas não são neutras, já que marcadas por uma série de interesses.

Deve-se considerar, no entanto, que não se trata da substituição do conhecimento consagrado pela e na escola. O aspecto mais importante a fundamentar o trabalho didático-pedagógico é o modo como a mídia opera as linguagens visual e verbal visando a produzir um determinado efeito.

Nesse sentido, as pesquisas realizadas no Projeto Integrado “A circulação do texto na escola” podem contribuir para levar o debate à escola, sobretudo porque detectaram a presença, mesmo que tímida, de materiais não didáticos, isto é, materiais que não foram produzidos com fins didático-pedagógicos mas são adaptados e utilizados na sala de aula. Enquadram-se nessa tipologia o teatro, o videogame, o jornal, a história em quadrinhos, a televisão etc.

Este estudo terá como objeto a televisão por ser um dos veículos de massa apoiado na relação imagem/palavra, por oferecer um lazer acessível considerando o seu baixo custo, e principalmente por ser um canal de informação e comunicação capaz de abarcar com eficiência uma camada enorme da população, tanto de alfabetizados como de analfabetos.

Uma abordagem pedagógica da Televisão pode mudar o rumo das discussões que giram em torno dela. Críticas tanto pró como contra devem ser reavaliadas para não ficarmos nos extremos. Segundo Adorno (1975), a TV pode tornar-se um instrumento de alienação pois ela, enquanto produto da indústria cultural, interfere na formação da consciência do consumidor, o que está longe de ser inofensivo na medida em que propaga o conformismo mediante modelos e estruturas que não permitem a criticidade. Por outro lado, considerar que a televisão é capaz de mobilizar uma massa enorme da população levando-a a intervir na realidade que é reportada, como quer Arlindo Machado (1993), pode conter, também, um certo exagero.

Mas é ainda Arlindo Machado que aponta o grande obstáculo para o aproveitamento pedagógico desse veículo: o preconceito.

“Para que possamos interferir na televisão é preciso conhecê-la e não desenvolver preconceitos contra ela, sobretudo dentro da instituição escolar. Permitir um maior domínio da linguagem da TV, assim como o conhecimento dos mecanismos que envolvem os MCM pode ser um caminho para a formação do ‘leitor crítico’”.

Afastar-se desse preconceito implica uma nova perspectiva, como propõe Arlindo Machado (2001) com “uma nova maneira de pensar a televisão”. Trata-se da busca de um sentido de qualidade na televisão, abordando não somente a questão do repertório, mas principalmente a leitura desse veículo a partir de seus aspectos específicos quanto à linguagem, à tecnologia e às condições de recepção.

Nesse sentido, também vale destacar o pioneirismo do projeto desenvolvido pelo Núcleo de Comunicação e Educação (ECA/USP), Educom.TV, direcionado para professores da rede pública de ensino do Estado de São Paulo, no ano de 2002, sob a coordenação do Prof. Dr. Ismar de Oliveira Soares, Prof. Dr. Adilson Citelli, Profa. Dra. Marília Franco e Profa. Dra. Cristina Costa. O enfoque do Educom.TV era refletir sobre linguagem audiovisual como prática educacional.

O texto televisivo é composto pelos programas propriamente ditos (novelas, filmes, telejornais, desenhos animados etc.) entremeados por propagandas comerciais, com roteiros diferenciados daqueles pertencentes à programação televisiva. Ao assistir a qualquer programa de TV o telespectador absorve também uma certa quantidade de mensagens publicitárias; por isso a publicidade constituiu um tópico à parte.

Neste estudo, a análise da televisão na escola foi dividida em quatro etapas: a primeira registra os discursos sobre a TV, dentro da sala de aula, durante a primeira fase da pesquisa realizada em 1992-93; a segunda capta aspectos mais gerais da presença da TV na vida do aluno; a terceira aponta os programas de maior preferência dos alunos pesquisados; e a quarta detecta o impacto das propagandas publicitárias. As três últimas etapas constituem a análise dos dados computados na segunda fase da mesma pesquisa.

Os discursos sobre a TV

Telejornal

Episódio 1 — escola C — aula de Português — 3ª série¹

A professora transcreveu na lousa um texto (“O burro, o cachorro e o marreco”) no qual havia o vocábulo “serra”. Como alguns alunos tinham dúvidas sobre o significado desse vocábulo, a professora esclareceu-lhes que era uma montanha com vários picos e mata densa; para ilustrar a sua exposição ela mencionou uma reportagem veiculada pelos telejornais, no dia anterior a essa aula, sobre um resgate de pessoas perdidas na Serra do Mar.

A referência à reportagem serviu para explorar apenas um dos significados do substantivo “serra”, com o intuito de resolver rapidamente a dúvida dos alunos.

Marcela Cristina Evaristo, no ensaio “Compreendendo textos: o questionário e o vocabulário” (cap. III, *Aprender e ensinar com textos*, v. 2), discute aspectos problemáticos do trabalho com vocabulário. Ela salienta que:

“a tentativa para facilitar e agilizar o processo de leitura pode ser a causadora de um novo problema: apresentando apenas uma acepção, geralmente a que se considera a mais adequada ao texto, impede-se o contato com a riqueza de outras possibilidades de sentidos”.

As imagens da TV também não motivaram outras discussões, como, por exemplo, o tipo de vegetação encontrada na Serra do Mar; por que as pessoas se perdem; quais as dificuldades encontradas pelos bombeiros; como esse tipo de acontecimento é veiculado pela emissora, que transforma em espetáculo fatos e informações.

1. Essa nomenclatura atualmente segue as determinações da Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005, publicada pelo Conselho Nacional de Educação da Câmara de Educação Básica. Segundo a resolução, as novas normas antecipam a obrigatoriedade de matrícula no Ensino Fundamental, dos 6 aos 10 anos (anos iniciais) e de 11 a 14 anos (anos finais). Assim, a 3ª série equivale, hoje, ao 4º ano do Ensino Fundamental.

Episódio 2 — escola C — aula de Religião² — 3ª série

Durante a aula foi registrada uma conversa informal, em que dois alunos (interação aluno/aluno) referiam-se ao sequestro da irmã do apresentador de TV, Sílvio Santos, cuja reportagem fora veiculada nos dias anteriores.

Dois aspectos devem ser ressaltados neste episódio: o desinteresse do aluno pelo assunto da aula e o interesse por outro tema, no caso o sequestro.

A causa do desinteresse poderia ser tanto o distanciamento do aluno para com o discurso católico devido ao fato de a família pertencer a outra religião, quanto à aplicação de uma dinâmica inadequada para essa aula, ou a somatória de ambas. Em consequência, o tema “sequestro” estaria despertando maior interesse por se tratar de um assunto geralmente imbuído de dor e violência, envolvendo pessoas de destaque, e por ser espetacularizado nos veículos de massa.

Episódio 3 — escola C — aula de Português — 3ª série

Para iniciar a aula num dia tumultuado pela chuva e por uma greve de motoristas de ônibus (13/5/1992), a professora³ conversou informalmente sobre tais acontecimentos.

Os alunos, ao serem questionados pela professora sobre a greve, disseram que o fato ocorria quando trabalhadores interrompiam suas atividades para reivindicar aumento de salário. Porém, no decorrer das falas dos alunos, um deles afirmou, e outros concordaram prontamente, que o motivo da greve também era o fato de alguns meninos terem jogado pedras e bolinhas de gude nos ônibus.

Ressalte-se que os telejornais do dia anterior apontaram esse acontecimento, ocorrido na zona oeste da Capital, como um suposto piquete praticado por membros da categoria que estariam apoiando o movimento grevista. Não podemos afirmar, no entanto, que o estímulo para iniciar a discussão em sala

2. Essa aula foi registrada como componente da grade curricular por ser dada de maneira sistemática, geralmente uma vez por semana com duração de trinta minutos, e tem como professor um catequista da paróquia local.

3. Essa professora substituíra nesse dia a professora titular.

de aula tenha sido a referida reportagem, já que a professora não tematizou o teor da notícia.

A análise desse episódio nos conduz a dois aspectos muito importantes. O primeiro é a questão da professora denominada “eventual”. Normalmente elas permanecem na escola durante as primeiras horas do período de aulas do Nível 1 (1ª a 4ª série),⁴ e substituem a professora titular, caso esta não compareça.

O trabalho pedagógico da professora eventual é, portanto, prejudicado pela casualidade de sua entrada na sala de aula, visto que o seu contato com os alunos ocorre esporadicamente e o conteúdo de sua aula encontra-se, geralmente, no limite da matéria dada pela professora titular, e raras vezes há a possibilidade de um planejamento pessoal.

Por isso, a estratégia utilizada pela professora — conversa informal sobre os acontecimentos do dia — é compreensível, na medida em que o seu objetivo era apenas o de estabelecer uma interação (professor/aluno) nos primeiros momentos da aula, para depois preocupar-se com a matéria a ser dada, ou melhor, revisada.

Episódios como este poderiam ser trabalhados com base em um estudo sobre a elaboração de um telejornal (seleção de reportagens, edição, diferenças de emissoras etc.), respeitando-se a série a que pertencem os alunos. Não podemos, porém, exigir da professora eventual a realização de um estudo como esse, tendo em vista os problemas que ela já enfrenta no seu dia a dia.

O segundo aspecto é o problema da interpretação dos fatos pelos alunos sobre a reportagem veiculada nos telejornais. A apresentação descontextualizada dos acontecimentos e as afirmações feitas pelos repórteres, sem a devida comprovação de sua veracidade, podem comprometer a leitura realizada não só pelo aluno, mas pela sociedade de um modo geral. A notícia, além de não chegar bruta, passa também pela filtragem daqueles que a veiculam e que, portanto, selecionam as imagens e

4. Equivalente aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

enunciados que melhor se mostrem adequados à ideologia defendida pela emissora.⁵

Episódio 4 — escola C — aula de Português — 5ª série⁶

A professora apresentara anteriormente os “substantivos abstratos” a partir da exibição, em vídeo, dos filmes *Esqueceram de mim* e *Cristal Encantado*. O uso desses filmes, muito próximos do universo dos alunos daquela faixa etária, proporcionara discussões sobre as sequências narrativas e os sentimentos gerados pelo enredo. Assim, para resgatar e re-trabalhar os dois tópicos já estudados (textos narrativos e substantivos abstratos) o tema desta aula “diálogos direto e indireto” foi trabalhado a partir da elaboração coletiva (grupos de três ou quatro alunos) de pequenos textos narrativos, escritos coletivamente em grupos de três ou quatro alunos.

O enredo, proposto pela professora, deveria conter uma situação polêmica entre dois ou mais personagens, mediada por um narrador, tendo como destaque o sentimento de raiva gerado pela intriga. Após a produção dos textos, alguns seriam dramatizados pelos seus autores em sala de aula.

Para exemplificar a tarefa, a professora usou um bate-boca entre duas vizinhas motivado por uma situação tensa, episódio muito semelhante àqueles reportados pelo telejornal *Aqui, agora*⁷ e apresentados, na ocasião, pelo repórter Celso Russomano.

Os textos produzidos em sala de aula e selecionados para a dramatização foram:

a. uma professora e duas alunas. A professora coloca as duas alunas de castigo por estarem discutindo. É muito natural que o tema “escola” esteja presente nas produções de textos dos alunos pois a escola tem um papel muito importante em sua vida, tanto na aquisição de saberes como na socialização. Note-se, ainda, que o tipo de situação que está em jogo não se restringe

5. Seria interessante a realização de um trabalho pedagógico que levasse em consideração as especificidades do telejornal. Ver o Capítulo 2, “Telejornal: o cotidiano em sala de aula”, de Patrícia C. Montezano, desse volume.

6. Hoje é equivalente ao 6º ano do Ensino Fundamental.

7. O telejornal foi exibido pelo SBT de 1991 a 1997.

ao ambiente escolar, pois mostra uma relação de poder que pode também estar presente no universo familiar.

b. um narrador e três jogadores de futebol. Três jogadores brigam dentro do campo de futebol durante uma partida, que é interrompida. No desenvolvimento do tema “futebol”, o esporte propriamente dito é focalizado em segundo plano, servindo de pano de fundo para o tema “violência”.

c. quatro amigas. Uma das meninas conta uma fofoca sobre outra, gerando um desacordo entre elas. Este tema pode estar relacionado tanto à vivência dentro da escola como fora.

Embora a professora não tenha dado enfoque às especificidades da produção televisiva do jornal, a sua prática nos revela uma preocupação com a inter-relação da imagem com a palavra para compor a representação. A utilização do telejornal como exemplo é um indicativo de que a professora considera a participação e influência da TV na leitura que o aluno faz do mundo, e constitui um primeiro passo para a realização de um trabalho com a linguagem da mídia.

Episódio 5 — escola C — aula de História — 8ª série⁸

Para ilustrar a matéria (relações entre o café e a indústria na época colonial), a professora fez uma referência a uma reportagem do telejornal *Nacional* (TV Globo), sobre locomotivas desativadas e a necessidade de colocá-las em uso novamente devido à grande demanda de grãos.

Não foi registrada nenhuma discussão posterior; deste modo, a reportagem serviu apenas como um referencial. A notícia, que poderia ser usada para uma análise dos aspectos histórico-econômicos do Brasil Colonial que ainda repercutem no setor agrícola, diluiu-se no conteúdo já programado para a aula.

Episódio 6 — escola E — aula de Português — 5ª série

A professora interrompeu a atividade do dia (resumo) para perguntar sobre a realização da pesquisa que solicitara. Os alunos deveriam ler os jornais ou assistir aos telejornais da TV

8. Hoje é equivalente ao 9º ano do Ensino Fundamental.

procurando verificar a divulgação do Dia Nacional da Poesia. Como não houve nada de relevante, deu-se continuidade à aula.

A postura da professora nos leva a perguntar qual seria o motivo para a solicitação de tal pesquisa: a matéria só poderia ser desenvolvida a partir da divulgação nos veículos de massa?

Como inexistiu discussão torna-se difícil saber se o enfoque seria para a importância da referida data ou para uma possível seleção de notícias realizada por emissoras de TV e jornais. De qualquer modo, o fato de não ter havido nada de relevante mostra a falta de espaço para a poesia nos veículos de massa — que acabou por se reproduzir na sala de aula.⁹

Telenovela

Episódio 7 — escola C — aula de Matemática — 5ª série

No início da aula, a professora perguntou aos alunos se eles haviam feito a lição de casa ou preferiram assistir às novelas *Alcançar uma estrela*, *A estranha dama*, *Vovô e eu*, todas do SBT. Tal atitude não representou uma censura direta ao fato de os alunos verem telenovelas, foi antes uma tentativa de interação professor/aluno, em que a professora, sutilmente, pretendia verificar a realização ou não da tarefa.

Nota-se que ainda prevalece um preconceito nos discursos sobre a TV, tendo como principal motivo a incompatibilidade entre o estudo e os programas televisivos, ou seja, a fronteira entre o lúdico e o pedagógico permanece muito demarcada.

Episódio 8 — escola C — aula de Português — 5ª série

A professora estava trabalhando com os processos de montagem de textos narrativos e para mostrar que alguns enredos são construídos de forma não linear, ela usou como exemplo a

9. A presença da poesia na sala de aula, bem como a prática pedagógica utilizada no seu estudo, são discutidas por Ana E. L. Gebara no Capítulo IV, do volume 2 desta coleção.

novela *Riacho Doce* (TV Globo), programa que muitos alunos tinham visto.

Esta professora é a mesma do episódio 4. Percebe-se, deste modo, o uso sistemático de programas de TV, com gêneros populares como telenovela, são abordados com um fim pedagógico, ainda que não sejam tratados em suas especificidades (formatação, cenário, edição etc.), podem servir de referência ao conteúdo de ensino a ser trabalhado. Estudos sobre a telenovela, como o de Lopes, Borelli e Resende (2002), apontam como processos culturais e comunicacionais se revelam na produção e recepção desses programas. Nesse sentido, a telenovela nos oferece um bom material para desenvolver a leitura crítica da televisão.

Episódio 9 — escola D — aula de Português — 8ª série

Registrou-se, nesta aula, o fato de um aluno receber de seus colegas a alcunha de “Cirilo”, personagem da novela mexicana *Carrossel*, que era exibida no SBT. Esse personagem é o único aluno negro da escola onde se desenrola a trama.

Esta é uma indicação da leitura que o aluno realiza. A personagem de ficção é decodificada e projetada na imagem do colega de classe. Nesse sentido, podemos dizer que há uma interferência do texto televisivo nas relações interpessoais, que tanto pode ser negativa como positiva dependendo do teor pejorativo ou não da analogia.

Programa infantil

Episódio 10 — escola B — aula de Português — 3ª série

Foi distribuído aos alunos o texto “Tião” para ser efetuada a leitura silenciosa e a oral.

Texto: Tião

Tião é um menino muito triste

Não tem casa, não tem pai, não tem mãe. Vive sozinho na rua

Come restos de comida

Passa no bar do senhor Manuel e pede:

— Dá um pedaço de pão.
Passa na casa de Carlos e fala:
— Tem alguma coisa pra dar?
A mãe de Carlos dá um pedaço de pão.
Tião come e mata um pouco da fome.
Mas Tião continua sem casa, sem pai, sem mãe.
Sem pão, sem amor.

Em seguida os alunos dividiram-se em grupos para preencher um quadro (“Vamos entender melhor o texto Tião?”), contendo três perguntas: a) como é a personagem?; b) o que a personagem faz sempre?; c) o que a personagem fala? Para o desenvolvimento desta atividade a professora iniciou uma discussão sobre o texto. Os alunos citaram as características de Tião a partir da leitura realizada por eles: “sujo, roupas rasgadas, descalço, cabelos sujos”.

Alguns alunos relacionaram Tião com *Chaves*, protagonista do programa infantil de mesmo nome e exibido pelo SBT. Este aspecto é muito interessante na medida em que “Chaves” não é um menino que anda sujo, descalço ou com roupas rasgadas, embora não deixe de ser um protótipo de criança abandonada porque o que o caracteriza é a situação em que vive: falta de moradia — mora num tonel localizado perto de algumas residências de pessoas de classe baixa — e nunca aparecer com os pais ou fazer referência a eles. A tristeza de “Chaves” não é destacada — ele se notabiliza pelas suas peripécias ao brincar com as outras crianças, já o tonel pode ser uma alusão àquelas personagens de desenhos animados como *Pica-pau*, *Pernalonga*, *Zé Colmeia* etc., que, numa situação de disputa, acabam perdendo todos os bens, tendo que substituir as roupas pelo tonel.

Assim, a relação de similitude entre as duas personagens, estabelecida pelos alunos, se dá apenas com base na mensagem explícita, isto é, a situação concreta apresentada (criança abandonada) e decodificada na representação metafórica da pobreza (tonel).

É bom lembrar, também, que se trata de textos distintos: um é televisivo (*Chaves*) e outro, verbal (*Tião*). Uma análise mais profunda das possíveis relações entre eles, do ponto de vista da linguagem e da construção dos sentidos, viria enriquecer a prática pedagógica.

Episódio 11 — escola B — aula de Geografia — 5ª série

Durante esta aula a professora propôs aos alunos o término da atividade iniciada na aula anterior (história em quadrinhos) e, em seguida, escreveu na lousa sete questões para serem copiadas e respondidas por eles. São elas:

1. Explique o que é paisagem.
2. Explique o que é natureza e como ela é modificada pela ação humana.
3. Por que dizemos que os elementos da natureza não existem isoladamente, mas formam conjuntos? Dê exemplos.
4. Explique como o homem cria o seu espaço.
5. Este espaço, aqui da região, é natural ou foi produzido? Explique.
6. Relacione quais são os problemas ambientais do nosso bairro, quais as causas e consequências desses problemas e como poderiam ser solucionados.
7. O que é tecnologia? Ela está presente no seu dia a dia?

No decorrer dessa aula, a professora sugeriu aos alunos que assistissem ao programa *Mundo da lua* (TV Cultura), direcionado para o público infantil e exibido às 19h30min. Alguns alunos corrigiram a indicação do horário fornecido pela professora, porque tinham o hábito de assistir ao programa, que era exibido às 19h45min.

Presume-se que a indicação tenha ocorrido apenas como uma referência ao próprio programa já que, aparentemente, não havia relação entre ele e a matéria, embora exista um episódio em que o protagonista “Lucas” realiza, em seu universo imaginário, uma viagem pelas regiões do Brasil; esse episódio porém não foi mencionado.

Não houve, também, nenhuma remissão à atividade desenvolvida anteriormente. A continuidade do trabalho com a HQ seria interessante para tornar a aula mais dinâmica do que responder ao questionário.¹⁰

10. Ver o Capítulo 4, “Super-homem, Mônica & Cia.”, de Kazuko K. Higuchi, neste volume, e o Capítulo 3, “Compreendendo textos: o questionário e o vocabulário”, de Marcela C. Evaristo, volume 2 desta coleção.

Programa educativo

Episódio 12 — escola D — aula de Geografia — 5ª série

A professora ilustrou o conteúdo da matéria (“cadeia alimentar: interdependência da natureza”) fazendo algumas citações a respeito do programa *Globo Repórter* (TV Globo), “Os mistérios da Amazônia”, exibido alguns dias antes pela emissora, onde foi mostrada a cadeia alimentar de algumas espécies de peixes e a importância da manutenção desse ciclo.

Neste caso, o uso do programa foi adequado tanto do ponto de vista do conteúdo, porque há uma relação direta com a matéria, como para mostrar que a televisão também pode ser um instrumento pedagógico, não só lúdico.

Episódio 13 — escola L — aula de Ciências — 5ª série

Para ilustrar a matéria (“ecologia: reciclagem”) a professora indicou o programa *Globo Ciência* (TV Globo) seguinte, em cuja reportagem seria demonstrada a reciclagem do plástico, experiência que não poderia ser feita em sala de aula.

O programa, que serviu para complementar o conteúdo, teria sido melhor aproveitado se à indicação seguisse uma discussão em sala de aula, o que não ocorreu.

Filme na TV

Episódio 14 — escola D — aula de Português — 8ª série

Durante a aula foi registrada uma conversa, entre alunos, sem relação com a matéria. Como não foi possível detectar todo o teor do diálogo, constatou-se apenas o fato de um aluno ter recebido o apelido de “Piuí”, personagem do filme *Pork's contra ataca*, que havia sido exibido pela rede Globo naquela semana de observação. “Piuí” é um adolescente libidinoso, o menor de um grupo de estudantes do último ano do curso; o filme termina com a jocosa cena em que o personagem, nu, recebe o diploma durante a cerimônia de formatura.

Não são apenas as telenovelas (episódio 9) que interferem no cotidiano dos alunos, os filmes também participam da

construção dos sentidos, fornecendo tipos de representação que dialogam com a realidade.

Seriado

Episódio 15 — escola L — aula de Geografia — 7ª série¹¹

O tema da aula era o Leste Europeu: a Perestroika, a passagem da URSS (União das Repúblicas Socialistas Soviéticas) para CEI (Comunidade dos Estados Independentes). Para o desenvolvimento dessa aula os alunos consultaram revistas, jornais, e a professora sugeriu a eles que acompanhassem um seriado, *O Império Vermelho*, exibido pela TV Cultura, sobre a história da URSS desde a Revolução até os dias atuais.

O enfoque dado ao programa não foi registrado devido ao tempo de duração da pesquisa em sala de aula. Mas, ainda que este programa não tenha sido discutido, notamos a preocupação, por parte da professora, em mostrar para o aluno como os veículos de comunicação (revistas, jornais e televisão) registram o mesmo acontecimento.

Programa humorístico

Episódio 16 — escola C — aula de Matemática — 3ª série

Nesta aula, os alunos estavam muito agitados com a proximidade da hora do recreio; por esse motivo a professora comparou-os ao personagem “Boneco” da *Escolinha do Professor Raimundo* (TV Globo), cuja caracterização baseia-se na sua ansiedade pela espera da merenda.

Tudo indica que os alunos assistiram pelo menos uma vez ao referido programa, pois todos concordaram com a professora e alguns até passaram a imitar o personagem. Nesse sentido, podemos dizer que o aluno aproxima momentos de seu cotidiano com alguns aspectos que caracterizam o personagem.

11. Hoje é equivalente ao 8º ano do Ensino Fundamental.

Programa esportivo

Episódio 17 — escola C — aula de Português — 5ª série

Durante a aula, dois alunos (interação aluno/aluno) conversavam sobre um jogo de basquete que passara na TV no dia anterior.

O tema “esporte” é pouco discutido em sala de aula, salvo em épocas em que alguma modalidade é destacada pelos veículos de massa, como a Fórmula 1 e a Copa do Mundo. Mas apesar de não terem sido registrados muitos discursos, há evidências de sua presença na vida dos alunos fora da disciplina específica Educação Física, como pudemos constatar na narrativa sobre jogo de futebol, escolhida para representação (episódio 4).

Propaganda comercial

Episódio 18 — escola C — aula de Religião — 3ª série

Houve, durante as atividades da aula, uma manifestação espontânea de um aluno, que reproduziu o *slogan* do produto Gelol: “Caiu, bateu, tem que ser Gelol”.

Essa manifestação isolada do aluno pode parecer sem sentido. Numa primeira análise poderíamos perguntar o que o motivou a reproduzir tal *slogan*, já que aparentemente não houve nenhum estímulo externo.

Sendo assim, é preciso considerar algumas das características do *slogan*. A mais importante é a sua concisão, ou seja, a maneira como são utilizados os recursos linguísticos que, por sua vez, acionam outra característica, a de agradar pela repetição. O *slogan* eficiente é aquele que consegue formar um conjunto harmônico entre o significado e a sonoridade. Deste modo, o *slogan* bem-sucedido tem o poder de induzir o leitor a reproduzi-lo apenas porque conhece e gosta dele, considerando, também, que algumas vezes um pequeno estímulo pode ser o suficiente para acionar seu uso.

Este episódio mostra que a propaganda está presente no cotidiano dos alunos, mesmo aqueles mais jovens, e a manifes-

tação do *slogan* surge, de modo geral, como um jogo lúdico. Por isso, é possível planejar atividades utilizando-se a linguagem da publicidade nos diversos veículos de massa. Para séries iniciais poderíamos, por exemplo, destacar a rima, o ritmo e a sonoridade do *slogan*, orientando o aluno na descoberta do jogo verbal que ele proporciona.

Episódio 19 — escola C — aula de Geografia — 5ª série

Enquanto a professora ditava um texto, elaborado por ela, cujo tema era “moradia”, um aluno (manifestação espontânea) reproduziu a vinheta do telejornal *Aqui, agora* (SBT), no momento em que surgiu a palavra “aqui”.

O telespectador memoriza o *slogan* ou vinheta pois é solicitado a decodificar várias vezes a mesma imagem/mensagem veiculada pela emissora. Essa mensagem pode ser expressa novamente a partir de um pequeno estímulo, como podemos constatar neste episódio.

Nem sempre é possível para o professor captar este tipo de manifestação. O que é mais importante, neste momento, é registrar que de fato a propaganda está presente no cotidiano dos alunos, sobretudo quando se trata de um *slogan*.

Episódio 20 — escola C — aula de Matemática — 5ª série

Quase no final da aula, a professora transcreveu na lousa a lição de casa que seria corrigida na aula seguinte. Durante esta tarefa, várias vezes ela referiu-se à telesena. Esse fato, talvez, tenha motivado a manifestação espontânea de um aluno ao reproduzir o *slogan*: “Telesena especial para o dia das mães”.

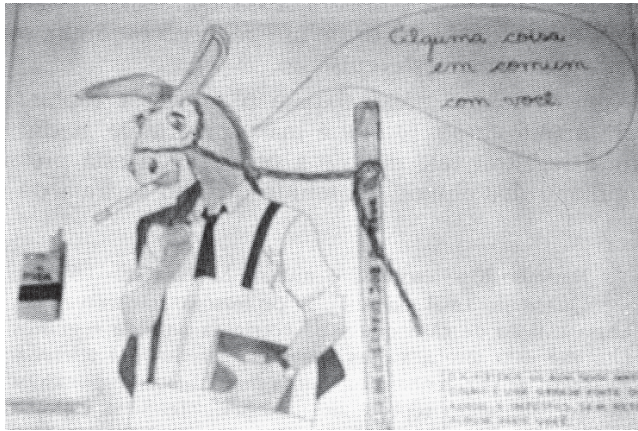
A professora afirmou, também, que quem cumprisse a tarefa iria ganhar milhões na telesena. Prontamente um aluno lhe disse que havia marcado um ponto na telesena daquela rodada. Este episódio constituiu uma interação aluno/professor.

Os jogos de azar tornam-se populares devido à manipulação das expectativas, que lhe são inerentes, e fazem com que grande parte da população, sobretudo aquelas pertencentes às camadas mais carentes, participe de uma infinidade de jogos desse tipo (telesena, raspadinha etc.).

As peças publicitárias destinadas a divulgar esses jogos reforçam a ideia da realização dos desejos através do enriquecimento instantâneo, utilizando a popularidade de artistas, como o apresentador Silvio Santos e a apresentadora Xuxa (Papa-tudo).

Episódio 21 — escola C — mural da escola

Este episódio registra um cartaz exposto num dos murais da escola. Foi produzido por um aluno de suplência a fim de veicular uma campanha antifumo.



Infelizmente não foi possível registrar o processo pedagógico que motivou a elaboração do cartaz. Nota-se, apenas, que existiu um trabalho prévio em sala de aula.

A metáfora (estudante com cabeça de burro) enriquece e complementa o texto: “O ministério do bom senso adverte: o fumo é uma grande fonte de renda, e impostos, sem retorno algum para você”, “Fria — Cia. de Cigarros Sob a Cruz”.

Embora a construção do cartaz não contenha uma ideia inovadora, pois existe um pequeno adesivo criado a partir da mesma metáfora que circula há uns 10 anos, é preciso reconhecer que tal produção revela uma leitura crítica da publicidade feita para vender o produto em questão.

As campanhas publicitárias de cigarros baseiam-se na criação de uma imagem positiva de seu protagonista, geralmente um homem ou uma mulher, aparentando de 20 a 40 anos, independentes, bem-sucedidos, capazes de preencher suas vidas com uma infinidade de objetos, incluindo os respectivos companheiros que, por sua vez, possuem o mesmo *status quo*. Enfim, são figuras “perfeitas” moral e economicamente, fora do comum, que realizam atividades físicas no lazer, como praticar esportes, geralmente os de elite (campanha do cigarro Hollywood dos anos 1990), ou no trabalho (campanha do cigarro Marlboro dos anos 1990) e, ao mesmo tempo, consomem cigarros.

No caso específico da campanha do produto Free, os protagonistas são pessoas excepcionais, pertencem a classe média alta, praticam esportes diversos, e são profissionais de sucesso. A construção do *slogan* “Alguma coisa em comum” possui como fator de identificação o consumo do mesmo produto. Acrescenta-se também o fato de que as personagens centrais aparecem dando dois leves toques na cabeça com o maço do cigarro, no momento em que o *slogan* é proferido por uma voz *off*, e assim, a mensagem gestual deixa subentendido que fumar constitui um ato inteligente, praticado por pessoas que estão sempre de bem com a vida.

Note-se, contudo, que após a realização de pesquisas científicas, nacionais e internacionais, provando as consequências malélicas, tanto para a saúde como para o meio ambiente, causadas pelo cigarro, medidas governamentais foram tomadas na tentativa de reduzir o consumo. As embalagens dos produtos são obrigadas, atualmente, a trazer uma tarja: “Ministério da saúde adverte: fumar é prejudicial à saúde” (e outras semelhantes), e as campanhas publicitárias só podem ser veiculadas após as 21 horas.¹² Poderíamos questionar a eficiência dessas medidas a partir de um levantamento do consumo de cigarro entre os adolescentes, ou seja, até que ponto a propaganda é

12. Esse movimento antifumo adquiriu proporções legais nos últimos anos. Hoje, a lei antifumo restringe o consumo de cigarros em estabelecimentos fechados de uso coletivo, público ou privado, com previsão de pena para quem descumprir a lei (Lei n. 13.541, 7/5/2009).

capaz de influenciar o consumo de um produto e de estabelecer um determinado padrão de comportamento, considerando o horário em que são apresentadas, os roteiros, os tipos de protagonistas, a linguagem utilizada etc.

No exemplo apresentado, o aluno, na elaboração de sua contrapropaganda, critica o hábito de fumar e ridiculariza, através da metáfora do burro, a imagem positiva (inteligência) veiculada na maior parte das campanhas publicitárias dos cigarros.

O texto contém uma crítica quanto ao uso da verba arrecadada na comercialização do produto, ou seja, é um produto que possui altas taxas de impostos, cujo destino da arrecadação nem sempre é convertido em benefícios para a população. Por isso, ter “bom senso”, como sinônimo de “inteligência” e “saúde”, é não fumar. A similaridade sonora entre o nome do produto, Free, e o nome da pseudo-empresa, “Fria”, completam a mensagem do aluno: fumar não é um bom negócio, pois o imposto pago pelo consumidor é elevado (“...é uma grande fonte de renda, e impostos”), e o uso do cigarro prejudica a saúde e pode inclusive levá-lo à morte (“sob a cruz”), isto é, literalmente consome o consumidor. Comparando as duas palavras nós temos: livre (traduzindo “free” do inglês) contraposto a “fria”, que na gíria significa entrar num “péssimo negócio”.

*A TV na vida do aluno*¹³

A presença da TV nas residências dos alunos aponta para uma tendência à aquisição desse aparelho pelas famílias, como mostram os dados da pesquisa:

Quadro 1. Tem aparelho de TV? (%)

	3ª série	5ª série	8ª série
Não	4,72	2,53	2,52
Sim	93,63	97,01	97,20

13. A totalização dos percentuais, em alguns quadros, ultrapassa os 100%.

É provável que a grande difusão desse veículo esteja relacionada tanto ao seu caráter lúdico, enquanto indústria do entretenimento, quanto à variedade de modelos que são lançados no mercado a preços relativamente acessíveis.

Comprova-se, também, a presença de mais de um aparelho na maior parte das residências dos alunos, privilegiando-se dois espaços da casa: a sala e o quarto; o primeiro como espaço coletivo e o segundo, individual.

Quadro 2. Quantos aparelhos de TV possui? (%)

	3ª série	5ª série	8ª série
1	32,31	34,71	32,21
2	37,97	35,40	36,41
3	14,86	18,16	19,05
mais de 3	8,49	6,67	3,64

Quadro 3. Em que lugar da casa fica o aparelho? (%)

	3ª série	5ª série	8ª série
Sala	75	84,14	76,75
cozinha	13,21	14,02	8,40
Copa	14,86	2,30	1,68
Quarto	62,74	62,53	63,31

A aquisição de mais de um aparelho pode estar sendo provocada pela diversificação na escolha de programas pelos membros da família. Sendo assim, o aparelho acaba tornando-se algo de uso pessoal, disposto num espaço privativo, isto é, o quarto.

Nesse contexto, podemos dizer que ocorre uma redistribuição das pessoas naqueles momentos reservados ao ato de ver TV. Ou seja, há momentos em que tal atividade é realizada coletivamente na sala, e outros, individualmente, no quarto. Portanto, a programação da TV estaria, em princípio, contribuindo para a divisão dos membros da comunidade familiar.

Constata-se, assim, a existência de programas mais agregadores (novela, futebol, variedades) que favoreceriam a reunião

da família no mesmo espaço, enquanto outros teriam caráter mais privativo, em função da segmentação por faixa etária, sexo etc.

Quanto às horas dedicadas a essa atividade pelos alunos pesquisados, constatou-se que as crianças assistiam em média a quatro horas diárias de programação televisiva.

Quadro 4. Quantas horas assiste a TV? (%)

	3ª série	5ª série	8ª série
Até 2	36,08	29,66	26,61
2 a 4	19,34	27,82	37,82
Mais de 4	41,75	38,16	31,09
Não vê	2,36	2,99	3,36

Estes dados constituem um paradoxo na medida em que a presença da TV, no contexto escolar, ocorre de maneira subjacente ao planejamento didático-pedagógico. Ora, se a absorção da linguagem televisiva ocupa um período considerável de tempo, por que a escola não reconhece institucionalmente tal fato e o aproveita em tarefas que permitam ao aluno desenvolver a criticidade? Afinal, aprender a ler outras linguagens (música, fotografia, propaganda, cartaz etc.) implica numa conscientização da existência e importância de diferentes códigos em suas modalidades específicas.

A comunicação visual, em seu desenvolvimento e uso intensivo nos diversos segmentos da sociedade, indica a ocorrência de uma mudança no modo como o leitor opera as suas leituras, sobretudo diante da dialogicidade entre as linguagens visual e verbal.

A escola deverá, necessariamente, mudar sua relação com a mídia. Caberá ao trabalho pedagógico fazer com que os discursos de massa, e em particular a TV, deixem de circular subterraneamente para participarem do processo de formação do leitor crítico.

Existem, inclusive, publicações significativas para fundamentar um trabalho didático-pedagógico nessa linha temática, conforme indicado na bibliografia final.

Programação televisiva

O quadro seguinte apresenta, em ordem decrescente, os gêneros de programas mais indicados pelos alunos como de sua preferência:

Quadro 5. Quais os programas de sua preferência?

3ª série	5ª série	8ª série
Infantil	Variedade	Filme
Novela	Infantil	Novela
Variedade	Filme	Variedade
Filme	Novela	Noticiário
Seriado	Musical	Musical
Noticiário	Noticiário	Infantil
Esportivo	Esportivo	Entrevista
Musical	Seriado	Esportivo
Entrevista	Entrevista	Seriado
Educativo	Educativo	Humorístico
Humorístico	Humorístico	Educativo
Religioso	Religioso	Religioso

Os programas infantis atingem o seu público, pois os alunos da 3ª série (crianças de 9 a 10 anos) os elegem como preferidos. Presume-se, então, que durante um período de mais de quatro horas, pelo menos 41,75% (Quadro 4) dos alunos entrevistados estão assistindo a desenhos animados, apresentados em programas como *Vovó Mafalda*, *Angélica*, *Mara Maravilha*, *Clube da Criança*, *Bom Dia & Cia*, *TV Colosso*, *Glub Glub*, *Xuxa* etc.

Alguns desses programas, além de inserirem em seu roteiro uma gama de desenhos animados, também organizam jogos e brincadeiras com o público presente e convidam um artista, geralmente um cantor, para participar de um dos seus blocos, cuja finalidade é promover o trabalho desse artista, mesmo que a sua produção não esteja próxima do universo infantil. Atua no corpo do programa um *marketing* que utiliza a imagem do

apresentador para vender produtos como disco, roupas, brinquedos, HQ etc.

Também a *cartoonmania* contribui consideravelmente para o consumo de produtos como camisetas, bonecos, vídeos, figurinhas etc. produzidos a partir das imagens criadas nos desenhos animados. O mercado consumidor absorve, de um lado, o público infantil que é conquistado por meio de produções mais recentes¹⁴ como *Tiny Toons, a Nova Turma do Zé Colmeia, Os Simpsons* etc., e de outro, os marmanjões que são fisgados com as reapresentações de “clássicos” como *Johnny Quest, Speed Racer, Os Flintstones* etc.

A participação dos programas infantis na formação do pré-adolescente ou adolescente não é reconhecida pela escola, visto que pouco ou nada se discute na sala de aula sobre eles. No entanto, uma leitura dialogada poderia indicar o modo como o aluno se posiciona diante da produção televisiva, isto é, como ele opera as mensagens do ponto de vista da construção do imaginário e da sua relação com o mundo que o cerca pois, como salientam Ana L. M. Rezende e Nauro B. Rezende (1989), evidencia-se uma “transposição das situações”, sobretudo as de violência que são apresentadas em filmes ou desenhos animados, em suas atividades lúdicas, em que os equipamentos bélicos ganham destaque. Deste modo,

“(...) uma espada de plástico, que na realidade seria incapaz de provocar danos materiais, em função do modelo é transformada num símbolo de poder e de força. Um simples revólver de plástico que, concretamente, apenas produz ruído e emite luz, graças ao modelo representa, na afirmação verbal da criança, um desintegrador atômico, com insuperável poder de destruição” (1989, p. 36).

A atitude acríica e passiva da criança diante da TV pode ser revertida através de uma prática pedagógica que vise ao incentivo, à discussão, à reflexão e à reinterpretação do evento televisivo (Rezende, A. L. M. e Rezende, N. B., 1989). Porém, a rápida

14. Este quadro ainda permanece, embora tenhamos outras produções que se tornaram muito populares entre as crianças, como *Ben 10, Os Padrinhos Mágicos, Puca* etc.

aparição de programas infantis na sala de aula e o modo como são abordados mostra que, apesar de o discurso sobre eles ser permitido (episódio 10 e 11), inexistia um planejamento sistemático.

Na 5ª série, os programas infantis dão lugar aos de variedades, provavelmente porque o pré-adolescente começa a expandir o seu universo, conquanto mantenha alguns traços da infância. Ou seja, ocorre um alargamento no seu foco de interesse, permitindo uma diversificação de assuntos que antes não lhe chamavam a atenção. Os programas de variedades e os de filmes passam, então, a compor o universo juvenil.

Destaque-se que, para esse público, alguns dos programas de variedades são também estruturados a partir de jogos e brincadeiras, mas diferenciados daqueles infantis. No caso desses programas o público que comparece tem em média de 14 a 18 anos e, em geral, tratam de assuntos de interesse dos jovens. Talvez por isso tenham sido indicados também pelos alunos da 8ª série. Um bom exemplo era o programa *Radical chic* (TV Globo) — originalmente uma história em quadrinhos — apresentado todos os dias no período da tarde, que promovia uma competição envolvendo alunos de duas escolas, geralmente de segundo grau. O roteiro era montado a partir de pequenos episódios encenados pela protagonista “Radical”, de perguntas de conhecimentos gerais e de brincadeiras entre os jovens.

A preferência pelo filme exibido na TV decorre, provavelmente, do fato de ser uma atividade de lazer mais barata do que ir ao cinema. Perde-se, no entanto, a qualidade das imagens na passagem da tela grande para a tela menor e, além disso “o telespectador não escolhe uma peça ou filme para ver: vê o que já foi programado” (Campedelli, 1987, p. 17) de acordo com os critérios da emissora, invertendo um aspecto importante: “em vez de o espectador ir ao espetáculo, o espetáculo vem ao espectador” (idem). A TV Globo, por exemplo, mantém há longo tempo um horário destinado ao público infanto-juvenil para exibição de filmes (*Sessão da Tarde*).

Se de um lado verificamos que os alunos têm esse horário disponível para assistirem aos filmes, de outro, constatamos uma presença muito tímida e subterrânea dos discursos sobre eles na escola: apenas o episódio 14.

As novelas, indicadas por alunos de 3ª e de 8ª série, revelam a elasticidade da faixa etária atingida pelo “folhetim eletrônico”, na qual podemos incluir também a 5ª série (episódios 7 e 8). Tanto é verdade que observamos algumas vezes mudanças comportamentais nos jovens, seja no modo de falar (gírias e expressões), seja no tipo de vestuário, seja nas relações pessoais, provocadas por personagens de novelas.

Esse gênero, originalmente dirigido ao público feminino, tornou-se tão popular que acabou sacralizando alguns horários (“nobres”). Assim, para manter o telespectador preso à telinha, a narrativa da novela é estruturada com uma intriga central e várias periféricas que são entrelaçadas e se desenvolvem sucessivamente. O triângulo amoroso, o desejo de sucesso, a vingança, a volta do filho pródigo, a metamorfose de alguma personagem, entre outros, são temas recorrentes, respeitando sempre o princípio de que o Bem vence o Mal. Os capítulos são interrompidos em pontos-chave para manter a tensão e o suspense da trama.

É pelo grande índice de audiência das novelas que, nos horários nobres, a veiculação de mensagens publicitárias têm um alto custo, e também impulsionam uma parcela da indústria fonográfica — que lançam no mercado a trilha sonora da novela — e outros veículos de massa como jornais e revistas, especializadas ou não, nas quais são publicadas sinopses e reportagens explorando a imagem dos atores.

Dos três episódios registrados, em apenas um (episódio 8) constata-se o uso pedagógico da telenovela, ainda que um estudo específico não tenha sido realizado.

Os noticiários passam a despertar maior interesse nos alunos da 5ª para a 8ª série, talvez pela sua necessidade de participarem da vida adulta. A interferência do telejornal na leitura que o aluno faz do mundo foi registrada num número razoável de episódios (1 ao 6), mais elevado do que em relação aos demais programas. Tais ocorrências partiram da iniciativa dos professores e, de modo geral, não houve um uso condizente com a importância desse programa, como fonte de informação e comunicação.

Não foram registrados episódios sobre programas musicais, apesar de ocuparem um lugar na faixa mediana de prefe-

rências dos alunos. Não houve nenhuma referência àqueles programas de videoclips (*Miptonita*, da TV Record ou *Clip Trip*, da TV Gazeta). O mesmo aconteceu com o gênero entrevista. Quanto aos programas esportivos, a ocorrência de apenas um episódio provavelmente também não espelhe o real interesse dos alunos por atividades desportivas.

Os programas que obtiveram um número reduzido de indicações ou nenhuma foram os religiosos, os humorísticos e os educativos, revelando que os alunos estão distanciados desses gêneros. No caso dos religiosos, a razão para tal fato talvez esteja relacionada ao tipo de “pregação” veiculada, nem sempre condizente com o comportamento dos jovens, ou por apresentarem dogmas distintos daqueles presentes em seu ambiente familiar. Daí o esforço de programas religiosos em redefinir o seu formato, introduzindo, inclusive, videoclips (TV Manchete), ou apresentando o discurso religioso através de produções em desenho animado (TV Record).

Já o gênero humorístico apresenta uma visão caricatural dos acontecimentos, requisitando um certo grau de envolvimento com questões atinentes às áreas política e econômica, em geral mais dirigidos a um público adulto (*Programa Legal*). Há, no entanto, pelo menos dois que se aproximam do público infantojuvenil: *A Escolinha do Professor Raimundo*, por elaborar uma caricatura da escola e pelo horário em que é exibido (no episódio 16 pode-se constatar a presença deste programa), e *Os Trapalhões* cujo princípio de construção do humor são as chamadas cenas do tipo pastelão.

O gênero educativo parece não atingir o seu objetivo. O público infantojuvenil pouco ou nada vê desses programas. Há alguns, inclusive, muito bem elaborados e com uma produção de imagens de alta qualidade, mas são exibidos em horários de pouca audiência, como, por exemplo, *Globo ecologia* (TV Globo) e *Planeta Terra* (TV Cultura). O seu baixo índice de audiência revela que também para o aluno prevalece a ideia de que o que é pedagógico não pode ser lúdico e vice-versa (episódio 7).

Podemos observar que os professores usam o programa educativo com maior naturalidade do que qualquer outro gênero de programa, estabelecendo relações diretas com o

conteúdo a ser desenvolvido. A preocupação com uma abordagem pedagógica os levou a um resultado satisfatório (epi-sódio 12 e 13).

Os tipos de programas eleitos como os mais vistos nos finais de semana (sábado e domingo) acrescentam poucos elementos para a análise. São eles:

Quadro 6. Quais os programas preferidos no fim de semana?

3ª série	5ª série	8ª série
Variedade	Variedade	Variedade
Infantil	Filme	Filme
Seriado	Musical	Esportivo
Filme	Esportivo	Musical
Musical	Infantil	Seriado
Esportivo	Seriado	Noticiário
Novela	Novela	Infantil
Educativo	Noticiário	Novela
Noticiário	Educativo	Educativo
Humorístico	Humorístico	Entrevista
Entrevista	Entrevista	Humorístico
Religioso	Religioso	Religioso

É preciso ressaltar, para a análise deste quadro, que as indicações e o conseqüente reposicionamento de alguns gêneros, do Quadro 5 para o 6, estão condicionados à programação oferecida nesses dias pelas emissoras, sobretudo a TV Globo e o SBT, que oferecem poucas possibilidades de escolha, exibindo programas de variedades de longa duração, como *Faustão*, *Fantástico*, *Silvio Santos* e *Gugu*, daí o gênero ocupar o primeiro lugar nas três séries. Podemos constatar que apesar disso, boa parte dos alunos assistem à TV também nos finais de semana, e a prova está na referência indireta ao programa *Silvio Santos* registrada nos episódios 3 e 20.

Há dois episódios, o 18 e o 20, que podem estar relacionados à frequência com que os alunos assistem a programas de variedades, exibidos nos finais de semana. A Telesena é um jogo

promovido pelo Grupo Sílvio Santos e o produto Gelol é o patrocinador do programa *Faustão*.

A televisão, como indústria do entretenimento, deveria estar concorrendo com outras formas de lazer, como o teatro, o cinema, o circo; no entanto, parece que o leque de opções é reduzido pela falta de acesso, seja por uma questão física (locomoção), seja pelo custo. Nesse sentido, a TV e, por extensão, o videogame,¹⁵ acabam constituindo a grande fonte de lazer para a maior parte da população.

O impacto da publicidade na vida do aluno

Além dos programas de TV, o telespectador absorve também um número considerável de propagandas comerciais. Por isso foi perguntado ao aluno quais os três comerciais de sua preferência.

Quadro 7. Quais os comerciais de sua preferência?

3ª série	5ª série	8ª série
Cremutcho	Bom Bril	Coca-cola
Bom Bril	Cremutcho	Cremutcho
Yakult	Sprite/Cofap	Cofap

Para a análise deste quadro é preciso considerar o período em que a pesquisa (aplicação do questionário) foi realizada: novembro de 1992 com alunos de 8ª série, e março de 1993 com alunos de 4ª e 6ª série, correspondentes às 3ª e 5ª séries do ano anterior. Nessa ocasião, o comercial do produto Cremutcho era veiculado em quase todas as emissoras em diversos horários. O que justificaria, então, a sua presença nas indicações das três séries.

Tracemos um paralelo entre os comerciais indicados: Cremutcho, Yakult e Cofap utilizam crianças e animais; Bom Bril e

15. Ver o ensaio "Jogos interativos e cotidiano escolar", de José Luiz Miranda, Capítulo 7, último capítulo deste volume.

Cofap lançam mão do humor para atrair a atenção do telespectador; Sprite e Coca-Cola aproximam-se sobretudo pela concepção das imagens cromáticas e pela sonoridade melódica do *jingle*.

É necessário lembrar, também, que o uso das crianças e/ou animais têm impacto próprio nas campanhas publicitárias, e, nesse sentido, há simbologias da inocência, da “fofura”, da fidelidade. Além disso, considera-se a criança ou o adolescente como um consumidor em potencial.

As propagandas apresentam em seus roteiros situações em que o protagonista compartilha somente as vitórias, aspecto muito semelhante aos jogos de videogame, como mostra José Luiz Miranda, em “Jogos interativos e cotidiano escolar”.¹⁶

Propomo-nos, neste momento, a estabelecer mecanismos que permitam uma melhor compreensão das mensagens veiculadas nas peças publicitárias, especificamente na campanha do produto Cremutcho.

O processo para o lançamento de um novo produto no mercado comporta uma das funções do *marketing*, que é a de detectar as oportunidades do mercado, ou seja, captar e preencher as demandas inadequadamente satisfeitas pelas ofertas. São os chamados “nichos mercadológicos”.

Deste modo, o produto Cremutcho vem preencher um espaço de relativa concorrência. Trata-se de um creme à base de queijo (tipo requeijão) para passar no pão, que no mercado de produtos alimentícios, disputa com aqueles fabricados para serem consumidos no lanche e no café da manhã.

A campanha publicitária desse produto fundamenta-se na imagem de crianças cantando a versão de um bolero. O impacto da mensagem alicerça-se no estranhamento causado pela apropriação do bolero pelas crianças, já que esse ritmo não faz parte do seu universo musical no Brasil.

O *jingle* foi elaborado com base no clássico da música latino-americana *Bésame mucho*, de Consuelo Velazquez, estabelecendo-se um jogo verbal, com o mesmo ritmo do bolero da canção original.

16. Capítulo VII deste volume.

Letra original

Bésame!
Bésame mucho,
como si fuera esta noche
la última vez

Bésame!
Bésame mucho,
que tengo miedo perderte
perderte después

Bésame!
Bésame mucho
como si fuera esta noche
la última vez
Bésame!
Bésame mucho,
que tengo miedo perderte
perderte otra vez...

Quiero tenerte muy cerca
mirarme en tus ojos
verte junto a mí.
Piensa que talvez mañana
yo ya estaré lejos
muy lejos de tí

Bésame!
Bésame mucho
como si fuera esta noche
la última vez
Bésame!
Bésame mucho,
que tengo miedo perderte
perderte después

Letra do jingle

Compra mãe
Compra Cremutcho
Gostoso no lanche e café
da manhã

Compra mãe
Compra Cremutcho
Tem um jeitinho
Sabor nham, nham, nham

É bom
Mutcho bom

A melodia do *jingle* é a mesma do refrão da música original. Isso se deve, provavelmente, ao fato de o refrão ser a parte recorrente da música e mais facilmente memorizada. Funciona, inclusive, como um *slogan*.

O apelo afetivo constituiu um aspecto básico na concepção dessa peça publicitária, que pretende estimular a mudança nos hábitos, substituindo os outros produtos afins, ou criar novos consumidores.

Não podemos afirmar, no entanto, que o produto esteja sendo consumido efetivamente pelos alunos pesquisados. Ocorre, sem dúvida, a apreensão da peça publicitária, o que não deixa de ser uma forma de “consumo”.

A análise dos mecanismos que envolvem a montagem de campanhas publicitárias como esta (encenação das crianças, *jingle*, difusão na TV em horários nobres etc.), poderia proporcionar uma leitura crítica, diferenciada daquela com a qual o aluno está acostumado a operar, elucidando os motivos da grande aceitação das mensagens veiculadas pelos anúncios.

Nota-se, porém, pelos episódios registrados, que a escola não realiza um trabalho didático-pedagógico com esse tipo de linguagem, tão presente no universo do aluno, embora exista na rede pública estadual de ensino um material disponível, publicado pela CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas). Trata-se de *Prática pedagógica — Língua portuguesa* (ciclo básico), um trabalho voltado para o uso do jornal em sala de aula, enfocando os anúncios e as notícias veiculadas por ele. Há, inclusive, propostas de atividades com alunos que sugerem a construção de anúncios.

Poderíamos, ainda, ampliar o trabalho pedagógico com a propaganda introduzindo a mensagem publicitária veiculada pela televisão, o que exigiria uma percepção das imagens em movimento, da música, das cores etc., enfim, uma leitura simultânea de diferentes linguagens.

Conclusão

O conjunto de episódios (21) registrados em sala de aula sobre a TV é relativamente pequeno diante do contato que o educando estabelece com esse veículo de massa no seu dia a dia. No cotidiano escolar, os discursos sobre a TV circulam

subterraneamente. Consta-se, portanto, o distanciamento da instituição escolar e as linguagens dos veículos de massa.

Nos episódios registrados, verificamos que a televisão não foi abordada nas suas especificidades. De modo geral, os discursos sobre a programação televisiva tinham por finalidade estabelecer a interação (aluno/aluno, professor/aluno) dentro da sala de aula, ou ilustrar e exemplificar, de forma assistemática, a matéria.

No entanto, exemplo como o do episódio 8, ocorrido numa escola envolvida no Projeto de Reorientação Curricular — Interdisciplinaridade, deve ser destacado por sua raridade, na medida em que o programa de televisão foi inserido no contexto pedagógico. Sem dúvida, registra um trabalho que reconhece a importância e a participação desse veículo na vida do aluno. Outros programas, além da novela, poderiam enriquecer a prática na sala de aula a partir de estudos como: caracterização de personagens de desenhos animados, comparação entre personagens de filmes de seriado, levantamento da estrutura da narrativa de vários programas etc.

O episódio 4 também é um bom exemplo, mesmo que se trate de um filme para o cinema. É preciso salientar que a televisão torna-se um recurso acessível e barato para aqueles que não podem se deslocar até uma sala de exibição. Assim, o videocassete ou o aparelho DVD possibilita o contato com o cinema, ainda que este perca um pouco de sua qualidade, já que há uma redução significativa da imagem na passagem da tela grande para a tela doméstica.

Nos episódios 18, 19 e 20, referentes a propaganda, o *slogan* surge como uma brincadeira verbal para o aluno, provavelmente muito mais pela sua sonoridade do que pelo seu significado. Sendo assim, um trabalho pedagógico poderia mostrar para o aluno que o *slogan* contém uma mensagem que vai além de sua musicalidade, pois é a partir das relações do texto com as imagens que se constrói o seu sentido.

A partir da leitura de propagandas seria possível verificar como o aluno opera com as linguagens verbal e visual, e até que ponto a mensagem publicitária é capaz de influenciar o seu comportamento diante do mundo. No episódio 21, por exemplo,

o aluno critica não só o consumo do produto, mas também a política de distribuição de verbas.

Um trabalho sistematizado poderia ser realizado através do reconhecimento das diferenças entre as peças publicitárias de diversos produtos: roteiro relacionado ao produto, escolha dos protagonistas, *jingle*, *slogan* etc. Propor a elaboração de uma campanha publicitária também poderia trazer resultados interessantes na medida em que o aluno teria que trabalhar com o texto persuasivo, característico da publicidade. É claro que o planejamento deve respeitar o grau de escolaridade do aluno.

Note-se, contudo, que o caráter fragmentário e tópico revelam a dispersão quanto à incorporação da televisão como objeto de estudo. O uso da TV exige um conhecimento das especificidades que a fundamentam, quando aplicadas ao trabalho didático-pedagógico. Negligenciar as suas características acarretará, sem dúvida, o empobrecimento da sua linguagem. Daí, o grande desafio para a realização de um trabalho capaz de inserir, na sala de aula, aqueles materiais não produzidos com fins especificamente escolares. E isto exigirá, por exemplo, a própria capacitação do educador em serviço.

Tanto os programas como as peças publicitárias fornecem um vasto material para estudo, no que diz respeito ao seu processo de criação e produção. Mas é bom lembrar que apenas o conhecimento desses processos não garante a criticidade. Torna-se fundamental um trabalho sistemático que viabilize a verbalização da leitura que o aluno realiza, para que ele possa posicionar-se criticamente diante das mensagens de massa.

Bibliografia

ADORNO, Theodor W. A indústria cultural. In: COHN, G. *Comunicação e indústria cultural*. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1975.

ALEA, Tomás Gutiérrez. *Dialética do espectador*. São Paulo: Summus, 1984.

BAUDRILLARD, Jean. *O sistema dos objetos*. São Paulo: Perspectiva, 1973.

CAMPEDELLI, Samira Youssef. *A telenovela*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1987.

- CANEVACCI, Massimo. A cultura dos meios de comunicação de massa e a metacomunicação. *Revista Comunicação e Artes*. São Paulo: ECA/USP, n. 6, 1991.
- COLLAZO, Alberto. La conciencia de si como hilo conductor en el problema de la contemporaneidad del arte. In: Modernidade. *Anais... IV CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA ARTE*. Porto Alegre: Inst. Artes, UFRGS, 1991.
- DUTHOIS, Sylvain. Analyse d'une Campagne Danone. *Rev. Communication et Langages*. Paris: Retz, n. 98, 1993.
- GARCIA, Nelson Jahr. *O que é propaganda ideológica?* São Paulo: Abril/Brasiliense, 1985.
- LOPES, Maria Immacolata et al. *Vivendo com a Telenovela*. São Paulo: Summus, 2002.
- MACHADO, Arlindo. *A televisão levada a sério*. 2. ed. São Paulo: Senac, 2001.
- MACHADO, Arlindo et al. Imagem e imaginário da nova comunicação. *Revista Atrator Estranho*, ECA/USP, n. 3, 1993.
- MARANHÃO, Jorge. *A arte da publicidade*. São Paulo: Papyrus, 1988.
- MARTIN-BARBERO, Jesus. Em busca do sujeito da recepção. *Revista de Comunicação e Artes*. São Paulo: ECA/USP, n. 6, 1991.
- MOLES, Abraham. *O cartaz*. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- PACHECO, Elza Dias. *Opica-pau: herói ou vilão?* São Paulo: Loyola, 1985.
- REBOUL, Olivier. *O slogan*. São Paulo: Cultrix, 1975.
- RESENDE, Juliana. Cultura ensina crianças a não ver televisão. *O Estado de S. Paulo*, Caderno 2, 11/2/1994.
- REZENDE, Ana Lúcia; REZENDE, Nauro Borges. *A tevê e a criança que te vê*. São Paulo: Cortez, 1989.
- RICHERS, Raimar. *O que é marketing?* São Paulo: Abril/Perspectiva, 1985.
- SOARES, Ismar de Oliveira et al. Educom.TV. ECA/USP, Secretaria Estadual de Ensino de São Paulo, 2002. Disponível em: <<http://www.usp.br/nce>>.
- VANOYE, Francis. *Usos da linguagem: problemas e técnicas na produção oral e escrita*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1982.
- TEBEROSKY, Ana; CARDOSO, Beatriz. *Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita*. São Paulo: Trajetória Cultural/Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1989.