

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Faculdade de Letras

Programa de Mestrado Profissional em Letras

Lucíola Zacarias Mendes

**OUTRAS LEITURAS DA TV BRASILEIRA: uma experiência com alunos das séries
finais do ensino fundamental**

Belo Horizonte

2015

Lucíola Zacarias Mendes

**OUTRAS LEITURAS DA TV BRASILEIRA: uma experiência com alunos das séries
finais do ensino fundamental**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Adriane Teresinha Sartori

**Belo Horizonte
2015**

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

M538o Mendes, Lucíola Zacarias.
Outras leituras da TV brasileira. [manuscrito] : uma experiência com alunos das séries finais do ensino fundamental / Lucíola Zacarias Mendes. -- 2015.
204 f., enc., il., tabs. (p&b)

Orientadora: Adriane Teresinha Sartori.

Area de concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de Pesquisa: Leitura e Produção Textual.; Diversidade Social e Práticas Docentes.

Inclui CD com vídeos.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 145 -148.
Anexos: f. 149 - 203.

1. Cidade Alerta (Programa de televisão) – Teses. 2. Malhação (Telenovela) – Teses. 3. Televisão na educação – Teses. 4. Letramento – Teses. I. Sartori, Adriane Teresinha. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 407



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS/MP

UFMG

FOLHA DE APROVAÇÃO

UMA NOVA LEITURA PARA A TV BRASILEIRA: UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS
DAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

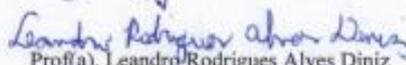
LUCÍOLA ZACARIAS MENDES

Trabalho submetido à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em LETRAS, área de concentração LINGUAGENS E LETRAMENTOS.

Aprovado em 31 de julho de 2015, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Adriane Teresinha Sartori - Orientador
UFMG


Prof(a). Najara Ferrari Pinheiro
IES: Centro Universitário Franciscano - Unifra


Prof(a). Leandro Rodrigues Alves Diniz
UFMG

Belo Horizonte, 31 de julho de 2015.

Agradecimentos

Agradeço a **Deus** pelos desafios e oportunidades importantes para meu crescimento.

Às memórias de meus avós **Maria** e **Antônio** pelo amor incondicional e por terem feito da minha infância um período especial da minha vida.

Aos meus pais **Miriam** e **Sebastião** por sempre confiarem em mim e no meu potencial e à minha irmã **Luana** por todo carinho e cuidado.

Ao **André**, por todo amor, auxílio e incentivo, por ter me confortado nos momentos difíceis, sempre me encorajando a continuar.

Ao **Programa de Mestrado Profissional (PROFLETRAS)** pelo auxílio e apoio concedidos.

À **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)** pelo suporte financeiro que foi fundamental para execução desta pesquisa.

Aos meus colegas do PROFLETRAS, em especial, **Marcos**, **Shirley** e **Rosalice** pela amizade, companheirismo e apoio.

À **Prof.^a Dr.^a Najara Ferrari Pinheiro** e ao **Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz** pelas contribuições que enriqueceram esta pesquisa.

Aos **alunos do 8º ano** por participarem da pesquisa. Sem eles, este trabalho não seria possível.

Aos meus colegas da Escola Estadual Odilon Behrens por terem contribuído para a realização desta pesquisa.

Agradeço especialmente à **Prof.^a Dr.^a Adriane Sartori**, minha orientadora e amiga, que, há tanto tempo, é, para mim, exemplo de pessoa e de profissional. Obrigada pelos valiosos ensinamentos e por acreditar no meu trabalho.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é analisar as percepções de estudantes de uma turma do 8º ano do ensino fundamental de uma escola estadual de Belo Horizonte acerca do telejornal Cidade Alerta e da novela Malhação antes e após a realização de um projeto de ensino que visou desenvolver uma leitura mais reflexiva e crítica desses programas televisivos. O projeto pedagógico apoiou-se, principalmente, nos conceitos de leitura e educação críticas de Freire (1983, 1996), nos estudos sobre letramentos de Kleiman (2008) e Rojo (2012, 2013) e nos estudos que pensam a relação entre mídia e educação realizados por Napolitano (2003) e Setton (2010). Para dar início à pesquisa, os alunos responderam a um questionário que revelou qual imagem estes possuíam sobre os programas mencionados e quais conhecimentos possuíam sobre a mídia televisiva. Na etapa subsequente, o projeto de ensino foi desenvolvido. Nele, além da análise dos programas mencionados, foi necessário refletir sobre alguns aspectos do seriado Todo Mundo Odeia o Cris. Foram organizadas oficinas de leitura em que se estudou, de forma geral, a constituição de Malhação – Casa Cheia, de 2013-2014, que enfatizou os seguintes aspectos da soap-opera: a visão de Brasil e de brasileiro, a representação do homem e da mulher e de acontecimentos socioculturais, como a Copa do Mundo. Para estudar o programa Cidade Alerta, realizou-se o estudo das leis que regem a televisão e o jornalismo no Brasil, além da análise de notícias cuja tônica foi o descumprimento das leis e a dimensão sensacionalista dada ao fato relatado. Por fim, em Todo Mundo Odeia o Chris, foram abordados aspectos como o contexto social, econômico e histórico em que se desenvolve a série e a representação da comunidade afro-americana. Ao final das oficinas de leitura dos programas, foram produzidos curtas-metragens, que buscaram refletir as ressignificações construídas nas aulas. Na etapa final, foi reaplicado o questionário inicial, de modo a verificar em que medida os alunos ampliaram as informações que possuíam sobre a televisão e se houve mudança na forma como percebiam os programas estudados. Os dados gerados neste trabalho, constituídos pelos questionários, pela gravação e pelos curtas-metragens elaborados pelos alunos, mostraram que os estudantes compreendem a programação televisiva como uma representação fiel da realidade brasileira, não enxergando, portanto, como uma criação roteirizada; os estudantes não se veem como consumidores da programação televisiva, acreditando que a televisão é uma instituição beneficente mantida pelo governo, além disso eles legitimam a postura e os dizeres do apresentador do Cidade Alerta por o conceberem como um protetor das camadas da

população economicamente desprivilegiadas às quais eles pertencem. O projeto de ensino propiciou ressignificações importantes para alguns alunos (não todos), especialmente em relação à trama e aos personagens inverossímeis e previsíveis de Malhação-Casa Cheia e o descumprimento das leis e a relevância dada pelo telejornal estudado às notícias violentas. Em suma, este trabalho demonstra a importância de uma educação problematizadora e de um professor-mediador que propicie outras leituras para o conteúdo televisivo.

Palavras-chave: Televisão – ensino – leitura crítica

ABSTRACT

The objective of this research is to analyze the perceptions of students in a class of 8th grade of a public school in Belo Horizonte about television news *Cidade Alerta* and *Malhação* before and after conducting an educational project aimed at developing a reading more reflective and critical of these television programs. The pedagogical project relied mainly on the concepts of reading and education critical by Freire (1983, 1996), in studies about literacies by Kleiman (2008) and Rojo (2012, 2013) and studies who think the relationship between media and education performed by Napolitano (2003) and Setton (2010). To start the research, students answered a questionnaire that revealed which image they had about the programs mentioned and which possessed knowledge about television media. In the subsequent step, the education project was developed. In it, besides the analysis of these programs, it was necessary to reflect on some aspects of the series *Todo Mundo Odeia o Cris*. Reading workshops were organized which studied, in general, the establishment of *Malhação - Casa Cheia*, from 2013-2014, which emphasized the following aspects of the soap-opera: the vision of Brazil and the Brazilian, the representation of men and woman and sociocultural events such as the World Cup. To study the *Cidade Alerta* program, there was the study of the laws governing television and journalism in Brazil, as well as news analysis whose keynote was regulatory noncompliance and sensational dimension given to the reported fact. Finally, in *Todo Mundo Odeia o Cris*, they were addressed aspects such as social, economic and historical in which it develops the series and representation of the afro-american community. At the end of the program reading workshops were produced short films, which sought to reflect the reinterpretation built in class. In the final step, the initial questionnaire was reapplied in order to verify the extent to which students have expanded the information we had on the television and there was a change in the way we perceive the studied programs. The data generated in this study, consisting of the questionnaires, the recording and the short films produced by students showed that students understand television programming as a faithful representation of the Brazilian reality, not seeing, therefore, as a scripted creation; students do not see themselves as consumers of television programming, believing that television is a charity maintained by the government, in addition they legitimize the position and the host of sayings *Cidade Alerta* for the designing as a protector of the layers of the economically underprivileged population to which belong. The education project has provided important new meanings for some students (not all), especially in relation to the plot and

implausible and predictable characters Malhação-Casa Cheia and regulatory noncompliance, and the importance given by television news studied the violent news. In short, this work demonstrates the importance of problem-based education and a teacher-mediator that provides further reading for television content.

Keywords: television - teaching - critical reading

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1- Cartaz I de divulgação de mostra de curtas-metragens	137
FIGURA 2 – Cartaz II de divulgação da mostra de curtas-metragens	137

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Oficinas e etapas do projeto de ensino.....	51
--	----

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Grau de escolaridade dos pais dos estudantes	55
TABELA 2 - Locais onde os estudantes obtêm acesso à internet	56
TABELA 3 - Sites mais acessados pelos estudantes	56
TABELA 4 - Gêneros televisivos mais vistos pelos estudantes.....	57
TABELA 5 – Opinião dos alunos sobre financiamento de programas televisivos	64
TABELA 6 – Opinião dos alunos sobre a legislação da programação televisiva	67

SUMÁRIO

Capítulo 1 – Introdução.....	13
Capítulo 2 – Fundamentação teórica	19
2.1 Concepções de língua e letramento(s) e suas implicações para o ensino da leitura e da escrita	19
2.2 O processo de andaimagem: conceito, funções e contribuições para o ensino.....	30
2.3 Televisão: definições, críticas e perspectivas de ensino	32
2.4 A telenovela e o telejornal como gêneros televisivos.....	37
2.5 Considerações sobre o telejornal e o <i>Cidade Alerta</i>	37
2.6 Considerações sobre a telenovela e a soap opera <i>Malhação</i>	42
3.1 Natureza e apresentação da pesquisa	46
3.2 Contexto e sujeitos da pesquisa.....	47
3.3 Os procedimentos de coleta e análise dos dados	47
Capítulo 4 - O desenvolvimento do projeto de ensino : a (des)construção de uma leitura da TV e do mundo	49
4.1 O Projeto Pedagógico.....	49
4.1.1 A escola e a turma	53
4.2 O estudo da TV: entre a negação e o envolvimento.....	58
4.2.1 Existem leis para a TV brasileira?.....	64
4.2.2 “Programas certinhos demais não agradam as pessoas”	67
4.3 Cansamos da mesma história: outras leituras para <i>Malhação</i>	68
4.3.1 A abertura da temporada <i>Malhação – Casa Cheia</i>	69
4.3.2 Conhecendo a trama e os personagens: mais do mesmo	71
4.3.3 O Brasil e o brasileiro: o samba, a feijoada e a “pelada” em cenas de <i>Malhação – Casa Cheia</i>	74
4.3.4 A representação da Copa do Mundo e do Haiti: o que a emissora ganha com isso?	78
4.3.5 A representação dos gêneros masculino e feminino na temporada: o que é machismo mesmo?.....	86
4.3.6 O desenlace da temporada: “é sempre a mesma história”	88
4.3.6 As respostas dos questionários para <i>Malhação</i>	92
4.3.7 O curta-metragem <i>Nem sempre as novelas ficarão no topo</i>	97
4.4 “Ele é mentiroso”: outros olhares para o telejornal <i>Cidade Alerta</i>	98
4.4.1 Conhecendo melhor um telejornal	99
4.4.2 O estudo inicial do <i>Cidade Alerta</i> : do fascínio à decepção	99

4.4.3 Análise das propagandas do Cidade Alerta.....	108
4.4.4 O <i>Cidade Alerta</i> obedece às leis?	109
4.4.5 As respostas dos questionários para o <i>Cidade Alerta</i>	114
4.4.6 Os curtas-metragens <i>J.E.R (Jornal Expectativa e Realidade)</i> , <i>Um caco de jornal</i> e <i>Visões Diferentes</i>	121
4.5 “Esse seriado é da hora”: outros olhares para <i>Todo mundo Odeia o Chris</i>	124
4.5.1 O seriado e o episódio estudado.....	125
4.5.2 O estudo do episódio: ampliando as possibilidades de leitura.....	129
4.5.3 O curta-metragem <i>O preconceito não dá audiência</i>	132
4.5.4 As respostas do questionário para o seriado <i>Todo Mundo Odeia o Chris</i>	132
4.6 A produção dos curtas-metragens	134
Considerações finais	140
Referências	146
Anexos	150
Anexo A – Parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais.....	150
Anexo B – Questionário.....	151
Anexo C – Questionários de um estudante.....	154
Anexo D – Projeto de ensino.....	156
Anexo E – Vídeos do projeto de ensino	204

Capítulo 1 – Introdução

É indiscutível a importância do domínio das habilidades de leitura e escrita para a participação efetiva do indivíduo na nossa sociedade grafocêntrica. Apesar dos avanços significativos dos estudos que pensam o processo de ensino e aprendizagem da leitura e produção textual, a escola tem tido dificuldade em inserir os alunos em práticas de letramento valorizadas socialmente. Os resultados das avaliações em larga escala, tanto as internacionais quanto as nacionais, têm evidenciado o baixo desempenho dos nossos alunos na compreensão e interpretação de textos.

Apesar das inúmeras críticas às provas a que têm sido submetidos nossos alunos, é inegável que eles não têm conseguido bons índices de aproveitamento, revelando dificuldades de compreensão/interpretação e produção textuais. O último exame aplicado pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), 2012, mostrou que 49,2% dos estudantes brasileiros das redes públicas e privadas de ensino não atingiram o nível 2 de proficiência em leitura (OCDE, 2013, p. 3) de uma escala que tem por teto o nível 6. Dentre os 65 países participantes da avaliação, o Brasil ocupou a 55ª posição no ranking de leitura (OCDE, 2013, p. 9)

Também em relação a testes nacionais os resultados não têm sido animadores quando se trata apenas do rendimento dos alunos das redes estaduais e municipais públicas de ensino. O resultado da última avaliação realizada pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 2011, também apresentou dados preocupantes acerca do desempenho de leitura dos alunos das séries finais do fundamental das redes municipais e estaduais de ensino do país. A média nacional dos participantes foi de 236,9, ficando aquém dos 275 pontos recomendados (INEP, 2011). Em Minas Gerais, o resultado das escolas estaduais foi de 253 pontos (INEP, 2011)

O Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB) aplicado em 2013, por sua vez, diagnosticou que apenas 40,5% dos alunos que cursam o 9º ano da rede pública estadual estão no padrão recomendado de leitura (SIMAVE, 2013).

Os resultados das avaliações em larga escala são reflexos da crise educacional pela qual o Brasil vem passando e que atinge, sobretudo, o ensino público básico. O baixo rendimento dos estudantes revela que a escola pública não tem conseguido reverter o quadro de exclusão dos alunos desfavorecidos socialmente quanto ao acesso à cultura letrada. A

maioria dos estudantes que consegue completar o ensino médio sai da escola sem saber fazer uso efetivo da leitura e da escrita em diversos contextos. Em outras palavras, a escola pouco tem colaborado para a ampliação das práticas de letramento das quais o aluno participa.

Vários são os fatores que contribuem para o fracasso escolar. Podemos elencar os de ordem social, tais como baixa condição econômica, pouco contato com leitura e escrita mais privilegiadas socialmente, acesso limitado a bens culturais privilegiados, ingresso tardio na escola etc., e os escolares, que abarcam o nível de qualificação do corpo docente e gestor da escola, os materiais utilizados, as condições de ensino etc. A complexidade de fatores impede, no âmbito deste trabalho, uma análise aprofundada dessas questões. Entretanto, para que se possa atingir o objetivo deste trabalho - explicitado adiante - é necessário fazer uma breve análise de uma das causas centrais do insucesso dos alunos nos exames: o quadro teórico-metodológico que frequentemente subsidiou – e ainda subsidia - o ensino da leitura na escola.

O ensino de Língua Portuguesa, por muito tempo, centrou-se na memorização das regras e das classificações prescritas pela gramática normativa. Prevalencia o estudo de sentenças isoladas de seu co-texto que serviam como instrumento para análise sintática. O texto raramente era lido na íntegra e era utilizado, principalmente, para reconhecimento e aplicação das regras do “bom” dizer. Com a virada pragmática, na segunda metade do século XX, houve o redirecionamento do ensino de língua materna, uma vez que se passou a estudar e a compreender a linguagem em seus usos. Dessa forma, a leitura e a produção textual passaram a ser vistas como uma prática social, bem mais abrangente do que uma prática escolar.

Apesar do avanço dos estudos da linguística aplicada, ainda predomina na escola uma concepção conservadora e obsoleta de língua que, muitas vezes, se confunde com as teorias mais recentes. Não raro, as teorias acadêmicas são ressignificadas na escola e práticas conservadoras de ensino da língua, muitas vezes, ganham uma roupagem inovadora. Exemplo disso é o estudo do texto que, em muitas situações, torna-se pretexto para o ensino gramatical, como já constatado por Geraldí (2003), Antunes (2005), entre outros.

Nas práticas de leitura realizadas na escola, não se tem ensinado efetivamente os procedimentos que levam à compreensão do texto, tampouco é levada em conta sua dimensão social. A leitura se restringe, muitas vezes, ao processo de decodificação e ao exercício de habilidades simples como localização de informações explícitas ou reconhecimento do tema de um texto pequeno cujo assunto é familiar.

No que concerne às práticas de produção textual, ainda é muito comum solicitar ao aluno que produza uma redação sobre determinado tema. Quando a proposta de escrita mediada por gêneros é usada, percebe-se que o professor costuma valer-se do mesmo método de ensino gramatical e “engessa” para os estudantes o gênero a ser produzido, prescrevendo regras para sua construção. Geralmente, as condições de produção do gênero não se assemelham às das práticas reais de escrita e, raramente, esses textos circulam na sociedade.

Outro fator que contribui para a crise pela qual a educação tem passado, é a resistência da escola em trazer para a sala de aula as novas práticas de letramento das quais os alunos têm participado. Por isso ouvimos de nossos alunos que a escola “não serve para nada” ou somos interpelados com perguntas do tipo “para que vamos aprender isso”? Essas ideias cooperam para o desinteresse e a dispersão dos alunos. É de suma importância que o professor traga também para suas aulas os textos multimodais que circulam nos ambientes virtuais e eletrônicos para que se tornem objeto de reflexão e ensino. Nossos educandos leem frequentemente textos veiculados pela mídia. Por que não utilizá-los como forma de aprendizagem, propiciando uma leitura crítica destes?

A escola, em uma perspectiva tradicional, é o lugar onde se transmite a cultura socialmente valorizada. É recorrente ouvirmos dizer que a mídia, em particular a televisiva, é uma grande propagadora de conteúdo de “baixo nível cultural”. Ou ainda que a mídia não produz cultura. Essa é uma das razões para que a escola não incorpore no currículo os textos veiculados pelas mídias mais populares, como a TV. É como se deixasse de ser um espaço cultural, se adotar esse tipo de prática. Vale, então, nos perguntamos: mas, afinal, o que é cultura?

A definição de cultura é uma tarefa complexa a que se dedicam vários campos das ciências humanas, sobretudo a antropologia. Dada à dificuldade de se chegar a um conceito unívoco, foram elaboradas, desde o século XIX, várias definições que, às vezes, se contradizem (SILVA; SILVA, 2009).

Tomamos, neste trabalho, a concepção de cultura como: “[...] processo pelo qual os homens orientam e dão significado às suas ações através de uma manipulação simbólica que é atributo fundamental de toda a prática humana.” (DURHAN, 1977 apud BARROS, 2009, p.1). Nessa definição, a cultura é tida como processo no qual, através de uma rede de símbolos, os indivíduos criam sentidos e significados para a realidade em que estão inseridos. Esses significados e sentidos norteiam, por sua vez, o modo de agir e interagir em grupo. De acordo com Barros (2009, p. 1):

Mais que integrada ao conjunto de práticas individuais e sociais, a cultura é que nos torna efetivamente humanos na medida que oferece um conjunto de valores, regras e atributos, nem sempre conscientes aos indivíduos e, por outro lado, em constante transformação. [...] a cultura se constitui como própria condição para a vida coletiva, na medida que instala um território de inteligibilidades, de compreensão ampla, cujas determinações não são universais mas referentes a contextos de articulação específicos.

Tomando como embasamento o conceito de cultura supracitado, as mídias podem ser percebidas como meios de produção de cultura. Para Setton (2010), compreender as mídias como matrizes de cultura implica “[...] considerá-las um sistema de símbolos com linguagem própria, distinta das demais matrizes de cultura” que “compõem o universo socializador do indivíduo contemporâneo.” (p. 13).

Logo, a mídia tem se tornado, juntamente com a escola, a igreja e a família, responsável pela preservação, transformação e transmissão da cultura e pela socialização dos indivíduos. Dado o seu caráter formador, a mídia tem desempenhado na contemporaneidade vários papéis, dentre eles, o papel social de educadora, exercendo forte influência na construção identitária do indivíduo, na sua forma de agir e perceber o mundo. Nas palavras de Albuquerque (2008, p. 11):

[...] toda descoberta é feita mais de uma vez, ou seja, por mais que o ponto de vista seja a vista de um ponto, sempre há alguma coisa de novo nesse olhar e... isso já é motivo de aprendizado. Assim, muito mais do que instrumentos de comunicação, a palavra, a fala e a mídia constroem realidades e sujeitos.

Diante dessa realidade, a escola, espaço privilegiado para transmissão e transformação do saber, não pode ficar alheia ao fenômeno midiático. Soares (2000) ressalta a importância de essa instituição trazer para a sala de aula o estudo das mídias enquanto produtoras culturais:

[...] o paradigma da educação no seu estatuto de mobilização, divulgação e sistematização de conhecimento deve acolher o espaço midiático da comunicação como produção e veiculação da cultura. (p. 56)

Dentre as mídias de comunicação de massa, a televisão continua sendo a mais utilizada pela população brasileira. O último senso realizado pelo IBGE, em 2010, mostrou a supremacia da televisão em relação aos outros meios de comunicação: enquanto que em 95% dos lares brasileiros encontraram-se aparelhos de TV, em 87% encontraram-se aparelhos de rádio e apenas 30% das residências possuíam computador com acesso à internet.

De acordo com a Pesquisa Brasileira de Mídia 2014, estão entre os programas mais vistos da TV aberta, nos dias de semana, os telejornais e as novelas e, nos finais de semanas, programas de variedades como *Domingão do Faustão* e *Fantástico*.

A popularidade da TV aberta - já comprovada pelos órgãos de pesquisa governamentais mencionados neste trabalho - também se manifestava na turma em que se desenvolveu esta pesquisa. A pesquisadora - que também é docente da classe - ouvia com frequência os estudantes do 8º ano comentarem entre si algum programa televisivo. O uso de bordões advindos de jornais “populares” e de programas de variedades- como o “corta pra mim”, do âncora Marcelo Rezende, do *Cidade Alerta* e o “olá, tudo bem?”, do apresentador Paulo Henrique Amorim, do *Domingo Espetacular* – também era recorrente

O grau de midiabilidade (NAPOLITANO, 2003) a que esses estudantes estão expostos é elevado, visto que a televisão, de acordo com as informações fornecidas pelo questionário, é, ainda, uma das principais formas de produção cultural e de divulgação de informação que eles têm contato fora da escola. Apesar de a grande maioria da turma ter acesso à internet em casa, muitos a utilizam apenas para acessar redes sociais e sites de jogos. Pouquíssimos são os alunos que declararam acessar sites de notícias ou de jornais e revistas e, quando o fazem, quase sempre, é para realizar pesquisas escolares.

Somado ao alto nível de midiabilidade, está o desempenho insatisfatório desses adolescentes em leitura, o que contribui para uma análise mais rasa do conteúdo televisivo. Os estudantes apresentavam grande dificuldade em habilidades de leitura que exigiam uma ruptura com a superficialidade do texto tais como inferências, diferenciação entre fato e opinião, identificação do posicionamento do interlocutor etc.

Os resultados das avaliações de larga da escala onde se desenvolveu a pesquisa evidenciam os problemas que seus alunos têm enfrentado no processo de leitura. O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) dos alunos do 9º e 8º da escola, em 2011, foi de 3,8, ficando abaixo da média da rede estadual que foi de 4,4 (INEP, 2011). Os resultados do PROEB 2013 mostraram que apenas 36,7% dos educandos do 9º ano estão no nível recomendado de leitura, enquanto que a maioria, 60%, está no nível intermediário (SIMAVE, 2013).

Diante do desempenho insatisfatório dos aprendizes em leitura e produção de textos prestigiados pela sociedade, do elevado grau de midiabilidade a que eles estão sujeitos (NAPOLITANO, 2003) e da ausência de um estudo da mídia televisiva na escola onde se desenvolveu a pesquisa, elaborou-se um projeto de ensino cujos objetivos centrais foram

promover uma leitura crítica da televisão e melhorar o desempenho dos alunos nas práticas de leitura e produção textual. Esta pesquisa propõe-se a analisar em que medida o projeto pedagógico, que teve por foco principal o estudo dos programas *Malhação* e *Cidade Alerta*, contribuiu para a formação de alunos mais críticos e reflexivos.

A princípio, o projeto teve como instrumentos de análise a telenovela *Malhação* e o telejornal *Cidade Alerta*. Optamos por trabalhar com esses programas, pois, além de serem os mais citados pelos alunos, possuíam classificação adequada à faixa etária dos estudantes – o telejornal é livre e a novela é indicada para crianças a partir de 10 anos. No decorrer da aplicação do projeto, a classe solicitou que fosse trabalhado, também, o seriado estadunidense *Todo mundo odeia o Chris*. A docente, sensível ao pedido da turma, integrou às aulas de leitura o estudo de um capítulo do referido seriado – vale ressaltar que a classificação indicativa do programa é livre. Após as etapas de estudo dos programas mencionados, os alunos partiram para fase de produção que consistiu na elaboração de curtas-metragens - que refletiram o trabalho de leitura crítica realizado – e de cartazes de divulgação da mostra na qual os filmes foram exibidos.

Esta dissertação organiza-se em três capítulos. O primeiro capítulo, intitulado *Fundamentação Teórica*, apresenta e discute as teorias que subsidiam o projeto de ensino e a análise dos dados.

O segundo capítulo, nomeado *A realização da pesquisa*, apresenta o contexto e os sujeitos participantes, as etapas de desenvolvimento da pesquisa e os procedimentos de coleta e análise dos dados.

O terceiro capítulo dedica-se à análise dos dados. Nele, procura-se compreender de que forma os estudantes, com a mediação do professor, (re)formulam suas percepções sobre os programas. Busca-se, também, avaliar as contribuições e os desafios da produção de gêneros multissemióticos na escola. Ademais, são discutidos os pontos favoráveis e as limitações do projeto de ensino.

Nas considerações finais, através da análise dos dados desta pesquisa, são considerados os resultados da realização do projeto de ensino ao que concerne ao desenvolvimento da leitura crítica dos programas e a produção e textual. Finalmente, após as referências consultadas para a realização desta pesquisa, há, como anexos, os questionários aplicados, os questionários de um estudante preenchidos, o projeto de ensino, as cenas, capítulos e vídeos utilizados no projeto pedagógico e os curtas-metragens elaborados.

Capítulo 2 – Fundamentação teórica

São discutidas neste capítulo as perspectivas teóricas que fundamentam o projeto pedagógico e a análise de dados. Ele está organizado em seis seções. Na primeira, apresentam-se as concepções contemporâneas de língua e linguagem que fundamentam o ensino de língua materna; os estudos sobre letramento, multiletramento, letramento midiático e letramento crítico e a relevância desses conceitos para o ensino de Língua Portuguesa e as proposições para o ensino da leitura e da produção textual e da análise linguística. Na segunda, são apresentados os conceitos de Zona de Desenvolvimento Proximal e de andaimagem e as contribuições dessas ideias para o processo de ensino-aprendizagem escolar. Na terceira, são destacadas algumas investigações sobre a mídia televisiva e são apontadas perspectivas de ensino desse veículo de comunicação. Na quarta, por sua vez, é apresentada uma discussão acerca do telejornal e da telenovela como gêneros discursivos. Na quinta, são apontadas perspectivas de ensino e categorias de análise para o telejornal, além de apresentar algumas considerações sobre o *Cidade Alerta*. Por fim, na sexta e última seção, são destacadas diretrizes de ensino para a telenovela e são expostas reflexões sobre a *Malhação*.

2.1 Concepções de língua e letramento(s) e suas implicações para o ensino da leitura e da escrita

Como já mencionado na introdução deste trabalho, o ensino de Português no Brasil, por muito tempo, privilegiou o estudo analítico da língua. Prevalcia nas aulas de língua materna uma aprendizagem de cunho prescritivista e metalinguístico da gramática normativa. O texto era utilizado, principalmente, para exemplificar aspectos gramaticais, pouquíssimo tempo – ou nenhum - era dedicado a questões relacionadas à produção de sentido. A leitura era associada, unicamente, ao processo de decodificação em que o leitor “extraía” sentidos do texto. A escrita limitava-se a elaboração de redações (ou composições) que serviam como forma do professor avaliar os conhecimentos gramaticais do aluno. Sustentava essa proposta de ensino a concepção de língua enquanto sistema abstrato de regras e signos, isolado de suas condições de produção (ANTUNES, 2003). A virada pragmática desencadeou uma série de mudanças no ensino de Língua Portuguesa, que passou a se preocupar com o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos por meio de práticas de leitura e escrita contextualizadas. Desde então, documentos oficiais, como os PCNs (1998), orientam que o ensino de língua materna seja embasado na concepção de língua como ação social, a

serviço da interação – “sistema-em-função”, na definição de Antunes (2003) - vinculada a situações concretas de uso.

[...] a evidência de que as línguas só existem para promover a interação entre as pessoas nos leva a admitir que somente uma concepção interacionista da linguagem, eminentemente funcional e contextualizada, pode, de forma ampla e legítima, fundamentar um ensino da língua que seja individual e socialmente produtivo e relevante. (ANTUNES, 2003, p. 41)

A orientação sociodiscursiva da língua preconizada por Irandé (2003) e pelos documentos oficiais como Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e Conteúdo Básico Comum de Minas Gerais (2005) ampara-se na teoria de gêneros discursivos de Bakhtin (2003). Segundo esse autor, a utilização da linguagem nas situações de interação social se dá através de enunciados concretos a que ele denominou gêneros discursivos:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. [...] cada campo de utilização da língua elabora *seus tipos relativamente estáveis de enunciados*, os quais denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 2003, p. 261-262, grifos do autor).

Se as práticas de leitura e escrita realizam-se necessariamente através de gêneros orais e escritos, a escola deve usá-los, como afirma Dolz e Schenewly (2004), como instrumentos para o desenvolvimento de capacidades de uso da linguagem. Na perspectiva dos estudiosos, os gêneros atuariam como mediadores no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Dessa forma, o ensino de Português, hoje, deve privilegiar o ensino do gênero, de variados campos discursivos, de modo que o aluno conheça o funcionamento da linguagem em variadas situações de comunicação.

Os estudos acerca do letramento, que tiveram início no Brasil e em outros países como França e Inglaterra nos anos 1980, também trouxeram contribuições relevantes para o ensino de Língua Portuguesa. O termo “letramento” foi criado para diferenciar as práticas de uso social da leitura e da escrita daquelas que se restringiam ao processo de decodificação e codificação da escrita. (SOARES, 2003). Isso evidencia que, em sociedades grafocêntricas como as que temos, não bastava mais apenas dominar o sistema da escrita, mas fazer uso autônomo e competente da língua escrita em diversos contextos. A escola, tida como principal “agência de letramento” (KLEIMAN, 2005), deve abandonar as atividades de leitura e escrita descontextualizadas, de abordagem metalinguística, em prol da aprendizagem da língua escrita em seu uso social, o que a autora denominou de *práticas situadas*. De acordo ainda

com Kleiman (2005), as práticas que envolvem a escrita são diversas e diversos também os objetivos, os modos de realizar as atividades que são escolhidos em função das características da situação de interação.

Kleiman (2005) afirma que o letramento compreende as mudanças dos usos do sistema da escrita na sociedade. Embora o letramento, em sua concepção original, abranja apenas o texto escrito, é necessário acompanhar as modificações que o texto vem sofrendo em razão do advento das mídias. Isso permite pensar em novas práticas de letramentos em vigor nas sociedades contemporâneas que exigem do indivíduo compreender também a significação que outros recursos semióticos - sons, imagens, fotos – trazem ao texto. A autora destaca a importância que a imagem adquire nos textos multimodais tornando-se “[...] uma forma de comunicação e de expressão muito poderosa” (KLEIMAN, 2005, p. 20)

A esse respeito, o grupo de pesquisadores de Nova Londres, atentos às transformações pelas quais a sociedade contemporânea tem passado em virtude das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), propõe o conceito de *multiletramentos* para abarcar a diversidade de linguagens e semioses que constituem os textos e a diversidade cultural dos leitores e escritores. Rojo (2012) elucida a concepção de multiletramentos proposta pelos estudiosos:

O conceito de *multiletramentos* [...] busca justamente apontar, já de saída, por meio do prefixo “multi” para dois tipos de “múltiplos” que as práticas de letramento envolve: por um lado a *multiplicidade de linguagens*, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a *pluralidade* e a *diversidade cultural* trazidas pelos autores/leitores a essa criação de significação. (ROJO, 2012, p. 14, grifos da autora)

É indiscutível que as novas tecnologias revolucionaram os suportes da escrita, e isso provocou uma mudança na forma de usar a linguagem. Passa a constituir grande parte dos gêneros que lemos hoje a interseção de várias linguagens e recursos semióticos para a construção de sentidos. Estamos inseridos em uma sociedade cada vez mais multimodal que produz textos “[...] para serem lidos pelos nossos sentidos” (DIONÍSIO e VASCONCELOS, 2013, p.19).

A esse respeito, Lemke (2010) afirma que, mesmo antes do advento da imprensa, era inviável pensar no letramento como prática estritamente ligada ao texto escrito:

Faz um bom tempo que as tecnologias do letramento não são tão simples quanto a caneta, a tinta e o papel. E na era da imprensa, assim como antes dela, o letramento raramente esteve atrelado de forma estrita ao texto escrito (p. 458-459)

Para o autor, todo letramento é multimidiático, já que ler e produzir textos, em nossa sociedade contemporânea, implica recorrer a outros recursos semióticos além da escrita. Embora os avanços tecnológicos tenham possibilitado a conciliação de várias linguagens, elementos semióticos e mídias e, de acordo com o autor, desde cedo as crianças já lidem com a multimodalidade, ainda há a primazia do ensino da escrita na escola: “nossas teorias e ensino do letramento têm sido desde há muito tempo logocêntricas.” (LEMKE, 2010 p.460).

O pesquisador enfatiza a necessidade de a escola de mudar o paradigma do ensino da leitura e da produção centrado apenas na escrita e auxiliar os estudantes a desenvolverem o letramento multimidiático. A escola, ao mostrar aos alunos as várias possibilidades de combinação das inúmeras semioses, permite que potencializem as formas de produção de significados na elaboração de seus textos, da mesma forma que os capacita a compreender melhor os textos multimodais com quais se deparam frequentemente.

Os conceitos de multiletramentos e de letramentos multimidiáticos evidenciam as transformações tecnológicas pelas quais a sociedade tem passado, que afetam a forma como produzimos e compreendemos significações. Como já constatou Lemke (2010), há tempos que o papel e a tinta deixaram ser os únicos artefatos para a construção de textos. Dessa forma, a escola deve oportunizar práticas de leitura e produção que vão além do uso do papel e do conhecimento da escrita.

O letramento crítico, por sua vez, na perspectiva de Souza (2011), propõe a reflexão da cultura do outro e a auto-reflexão crítica sobre a própria cultura, como forma de prevenir conflitos truculentos. Souza (2011) afirma que capacitar os alunos para o enfrentamento com diversas formas de diferença deve ser umas das finalidades da escola e que pode ser atingida através do letramento crítico. Ancorado na concepção freiriana de leitura e de sujeito, Souza (2011) acredita que o posicionamento crítico do indivíduo perante o texto se dá através de dois procedimentos: 1) compreender como determinados significados produzidos pelo autor relaciona-se ao seu contexto e ao seu pertencimento sócio-histórico; 2) entender como nossa compreensão desses significados é construída a partir do nosso contexto sócio-histórico e dos sentidos que dele obtivemos. Para o autor, essa forma do estudante relacionar-se com o texto do outro permite que ele entenda que os valores e as crenças do outro e as suas são frutos do contexto sócio-histórico das comunidades em que estão inseridos. Mas que, embora divergentes, são “*igualmente fundamentadas*” (SOUZA, 2011, p. 6, grifos do autor).

Paulo Freire, apesar de não ter utilizado em sua obra a expressão *letramento crítico*, foi um dos precursores no Brasil do conceito de leitura como uma prática social capaz de

operar transformações no indivíduo e na sociedade da qual faz parte. Para Freire (1983), o ato de ler não se limita a um procedimento passivo de decodificação, mas se configura como um processo ativo, de natureza dialógica e social, que busca a significação dos códigos linguísticos. O significado de leitura, para o educador, transcende o domínio do sistema de escrita. Para ele, ler é compreender a realidade que nos envolve, é ler a “palavramundo”. De acordo com Freire, “[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra.” (FREIRE, 1983, p.22) e a leitura da palavra sempre deve possibilitar a leitura do mundo. Nesse sentido, o ato de ler possibilita ao educando uma forma diferente de ver o mundo o que pode levar a sua mudança: “[...] a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente” (FREIRE, 1983, p. 20).

Segundo Freire (1983), para que se tenha um posicionamento crítico perante a leitura, é essencial compreender o texto juntamente com seu contexto sócio-histórico de produção. É, pois, indispensável, como ele afirma, estabelecer relações entre a linguagem e o contexto de quem se pronuncia no texto, de quem lê e quem escreve para a construção de significados. Isso é aliar a leitura da palavra à leitura do mundo.

Paulo Freire (1983) afirma também que a educação é um ato político, por isso ela deve ser crítica e democrática. Dessa forma, a função do educador é, juntamente *com* os educandos, desvelar e compreender as relações de poder instauradas na nossa sociedade que oprimem as camadas desprivilegiadas da população. É fazer valer o direito do educando de *dizer sua palavra* e de serem sujeitos da construção de outras leituras para o mundo em que vivem. Portanto, uma prática pedagógica significativa e emancipadora é aquela que parte da experiência de vida e da realidade dos educandos para fazer deles objeto de estudo e reflexão (FREIRE, 1983).

Na obra “Pedagogia da Autonomia”, Freire (1996) pontua que a superação do conhecimento de senso-comum, que promove uma leitura mais ingênua da realidade, não ocorre espontaneamente, necessitando da mediação do professor. O autor afirma que, na passagem do conhecimento ingênuo para o epistemológico, o professor deve valorizar as experiências do educando, além de estimular e respeitar sua capacidade criadora:

Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. Implica o compromisso da educadora com a consciência crítica do educando cuja “promoção” da ingenuidade não se faz automaticamente.(p.32)

Na perspectiva do educador, não há uma ruptura entre o conhecimento empírico e o científico, mas uma superação, já que ambos surgem da curiosidade humana de observar e entender o mundo. O papel da educação seria proporcionar a passagem da ingenuidade para a criticidade, promovendo “o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil.”

Compactuamos com visão freiriana de educação e leitura como processos libertários, capazes de propiciar a transformação social através da mudança de mentalidade. Em consonância com o estudo de Freire (1983,1996), definimos *leitura crítica* como uma leitura que desautomatize o indivíduo e o faça questionar discursos, ideias, conceitos cristalizados na nossa sociedade que são transmitidos como verdades absolutas. Desenvolver uma *leitura crítica* implica superar a visão ingênua da realidade, questionando o senso-comum e buscando, através de evidências bem fundamentadas, a construção de novos significados para os textos e para o mundo.

A escola não pode ficar alheia aos fenômenos da globalização e da midiaticização patentes na sociedade contemporânea. Isso significa, na perspectiva dos multiletramentos e do letramento crítico, desenvolver nos alunos habilidades de leitura e escrita de textos multissemióticos e, ao mesmo tempo, propiciar momentos de reflexão acerca das múltiplas culturas que se encontram hoje no espaço midiático. Por outro lado, nós, educadores que lidamos com as camadas desprivilegiadas, não podemos, como Paulo Freire já nos falava, reproduzir passivamente a ideologia da classe dominante na nossa prática pedagógica. Devemos *com* nossos alunos desvendá-la nos discursos cristalizados na sociedade que emergem, principalmente, na TV, através das telenovelas, dos telejornais, dos programas de variedades. Como já nos orientava o educador, devemos “[...] ’assumir’ a ingenuidade de nossos educandos para poder, com eles, superá-la” (FREIRE, 1983 p.31). Este é o objetivo central de todo processo de ensino-aprendizagem: disponibilizar ferramentas aos educandos para superar o senso comum, para “relerem” o mundo que os cerca, oportunizando reflexões que ampliem sua criticidade.

O ensino da leitura, como já explicitado neste trabalho, tem enfrentado uma crise que já foi revelada pelos resultados desastrosos de nossos alunos nas avaliações de larga escala. Rojo (2004) salienta a distância que a escola ainda se encontra das práticas de leitura significativas para o alunado, o que gera desinteresse e desmotivação para a leitura. O insucesso dos alunos nas avaliações pode ser explicado, também, como afirma Rojo (2004), por práticas escolares que se limitam a desenvolver um conjunto limitado de habilidades de leitura que são insuficientes para que o aluno se torne um leitor mais produtivo e autônomo.

Além disso, como critica a autora, a leitura é concebida na escola como um procedimento mecânico de memorização e repetição de falas e de textos consagrados pela comunidade escolar, o que impede o aluno de desenvolver o senso crítico.

Solé (1998), por sua vez, critica a forma como as práticas de leitura têm sido conduzidas na escola, já que o aluno lê com o único objetivo de responder, logo em seguida, a perguntas sobre o conteúdo do texto. A autora salienta que a sequência texto-pergunta-resposta é vista pelos professores como uma forma única de ensinar a compreensão de textos. Entretanto, na visão da pesquisadora, os questionários pós-leitura são, na maioria das vezes, uma forma de se avaliar a compreensão e não de ensiná-la, uma vez que não se intervém no processo da leitura, apontando caminhos e diretrizes que permitem compreendê-la.

A leitura, hoje, como um processo de interação (GERALDI, 2003; ROJO, 2004; LEFFA, 1999; ANTUNES, 2003) que abarca um grupo estratégias que estão sujeitas à situação sociocomunicativa e aos objetivos almejados. Geraldi (2003) a conceitua como procedimento de interação entre leitor e autor que tem como intermediário o texto. O leitor é visto pelo pesquisador como sujeito ativo que busca significações. Já Leffa (1999) define a leitura como uma conduta social que depende de convenções e regras da comunidade discursiva da qual o leitor faz parte. Dessa forma, as interpretações “autorizadas” são acordadas coletivamente.

Solé (1998), partindo de uma perspectiva cognitiva/construtivista de leitura, indica e investiga as estratégias utilizadas por um leitor mais experiente para a compreensão do texto. A autora conceitua as estratégias de leitura como “[...] procedimentos de caráter elevado que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança.” (SOLÉ, 1998 p. 69-70). Para a autora, as estratégias são procedimentos que levam à compreensão e que devem ser ensinadas, visto que os alunos não as adquirem naturalmente. Solé (1998) afirma, ainda, que definir objetivos para a leitura é essencial, visto que é partir deles que o leitor seleciona as estratégias mais pertinentes para chegar à interpretação, além de ter maior controle sobre ela. O processo de ensino-aprendizagem da leitura é dividido pela pesquisadora em três etapas: antes da leitura, durante a leitura e após a leitura. Cada etapa mobiliza um conjunto de estratégias, são elas:

1) Antes da leitura:

- Previsão sobre o tema ou da ideia central a partir de elementos como título, subtítulo, imagens etc.

- Levantamento do conhecimento prévio sobre o assunto.
- Previsões de acordo com o suporte.
- Previsões de acordo com o gênero.
- Previsões em razão do autor ou instituição responsável pela publicação do texto.

2) Durante a leitura:

- Checagem das previsões elaboradas na pré-leitura.
- Identificação ou inferência do tema ou da ideia central.
- Compreensão do significado de palavras desconhecidas seja através de inferência ou da busca ao dicionário.
- Reconhecimento de palavras-chave.
- Pesquisa de informações adicionais.
- Compreensão do sentido global do texto.
- Identificação do ponto de vista do autor.
- Articulação de novas informações ao conhecimento prévio.
- Reconhecimento da intertextualidade.
- Inferências globais.
- Previsão sobre a continuação do enredo.

3) Após a leitura:

- Reconstrução das informações principais por meio de resumos.
- Troca de opinião sobre o texto.
- Analisar as informações ou opiniões.
- Análise crítica do texto.

Rojo (2004), em consonância com a concepção de bakhtiniana de leitura, acredita que a escola tem o compromisso de formar leitores cidadãos capazes de fazer uso efetivo da compreensão, o que implica um diálogo de caráter persuasivo com a palavra de outrem:

[...] trata-se nos cercamos da palavra não de maneira **autoritária**, colocada ao discurso do autor para repiti-la “de cor”, mas de maneira internamente persuasiva, isto é, podendo penetrar plasticamente, flexivelmente as palavras do autor, mesclar-nos a elas, fazendo de suas palavras nossas palavras, para adotá-las, contrariá-las, criticá-las, em permanente revisão e réplica. (p. 7-8, grifos da autora).

A autora divide as capacidades envolvidas no processo de leitura em três etapas, a saber:

- 1) *capacidades de decodificação*: envolvem o domínio das convenções gráficas e do alfabeto, habilidade de decodificação de palavras e textos, reconhecimento de diferenças entre escrita e outras formas gráficas, compreensão da natureza alfabética do nosso sistema de escrita e desenvolvimento fluente e ágil da leitura.
- 2) *capacidade de compreensão*: abarcam capacidades do tipo ativação do conhecimento de mundo, checagem de hipóteses, localização ou cópia de informações, comparação de informações, generalizações, inferências globais e locais e antecipação ou predição de conteúdos ou propriedades dos textos.
- 3) *capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto*: abrangem a recuperação do contexto de produção do texto, definição de finalidades e metas da atividade de leitura, percepção de relações de intertextualidade, percepção de relações de interdiscursividade, percepção de outras linguagens, elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas e elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos.

A leitura vista em seus amplos aspectos – cognitivo, social, linguístico, discursivo – capacita o aluno para lidar com os diferentes eventos de leitura com quais ele se depara (ou irá se deparar) no seu cotidiano, tornando-o, como propõe Rojo (2004), um leitor-cidadão que tem condições de não apenas compreender o texto, mas de posicionar-se criticamente perante ele.

No que diz respeito à escrita, Leal (2003), ancorada na visão dialógica de linguagem de Bakhtin, afirma que o ensino/aprendizagem da produção textual deve ter por princípio a interlocução entre os sujeitos envolvidos no processo comunicativo. Segundo a autora, assim como ocorre nas práticas reais de escrita, o aluno escreve na escola para ser lido, mas o professor assume apenas a postura de corretor o que impossibilita a ação “responsiva ativa” do estudante/escritor (p. 55). Geraldi (1991) já chamava a atenção para esse problema, ao observar que os professores leem os textos dos estudantes com o propósito de “tomá-los como espaço de um trabalho *sobre* a linguagem, esquecendo-se do trabalho que se faz *com* a linguagem” (p. 53, grifo nosso).

No ensino tradicional da escrita, os aspectos da superfície do texto são priorizados pelo professor na sua correção e quase não são analisados os aspectos discursivos. Para Leal (2003, p.51), o professor precisa adotar a postura de “compreendente e mediador” das relações de interação dos textos do aluno, para que, através do diálogo, possa desenvolver suas competências discursiva e linguística.

Geraldi, em “Portos de Passagem (1991), distingue a produção textual da redação: “nesta produzem-se textos para a escola; naquela produzem-se textos na escola.” (p.136)”. O pesquisador considera a redação um exercício de escrita escolar que não espelha as condições de produção das práticas reais de escrita. Geraldi (1991), então, propõe que a escola adote a produção textual e que leve em consideração às seguintes condições de produção que fazem parte de contextos reais de escrita:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz. (...)
- e) se escolha estratégias para realizar (a),(b), (c) e (d). (p.137)

A proposta de Geraldi (1991) não se restringe, apenas, a uma troca de nomenclatura, mas preconiza uma mudança na concepção de escrita que subjaz o ensino da redação. Isto é, o ensino de uma escrita mecânica, artificial, com função meramente escolar deveria dar lugar ao ensino de uma escrita significativa, contextualizada que tivesse interlocutores reais além do professor. Em texto anterior¹, Geraldi (2003) concebia a produção textual como “uso efetivo e concreto da linguagem com fins determinados pelo locutor ao falar e escrever” (p. 79). Irlandé Antunes (2003) ratifica a visão do pesquisador, ao afirmar que:

[...] *socialmente, não existe a escrita “para nada”, “para não dizer”, “para não ser ato de linguagem”*. Daí porque não existe, em nenhum grupo social, a escrita de palavras ou frases soltas, de frases inventadas, de textos sem propósitos, sem a clara e inequívoca definição de sua razão de ser. (p. 48, grifos da autora)

Contrariando a percepção tradicional da escrita como “dom” e como procedimento que se encerra na primeira versão do texto, atualmente se percebe a escrita como trabalho contínuo que exige revisão e reescrita. Nas palavras de Fiad e Mayrink-Sabinson (1993, p.55):

Levando em consideração, portanto, que a escrita é uma construção que se processa na interação e que a revisão é um momento que demonstra a vitalidade desse processo construtivo, pensamos a escrita como um trabalho e propomos o seu ensino como aprendizagem do trabalho de reescritas. Consideramos um texto como um momento no percurso desse trabalho sempre possível de ser continuado. O texto original e os textos dele decorrentes podem nos dar uma dimensão do que a linguagem e suas possibilidades.

¹ Embora o texto em primeira edição tenha sido publicado em 1984, só tivemos acesso à edição de 2003.

A reescrita, defendida por outros autores como Jesus (1997), Ruiz (2004), Marquesi (2011), Suassuna (2001), entre outros, permite que o aluno, através da mediação do professor, reflita sobre a própria escrita mobilizando um conjunto de operações para modificá-la. Jesus (1997) afirma que a reescrita não deve ser concebida como um procedimento de “higienização” de aspectos gramaticais do texto, mas deve ser orientada pela prática da análise linguística, conforme concebida por Geraldi (2003). Nessa perspectiva, a reescrita deveria visar à reelaboração de aspectos linguístico-discursivos analisados pelo professor e aluno em decorrência dos propósitos comunicativos do texto.

Geraldi, em seu livro “O texto na sala de aula”, publicado em 1984, foi responsável por disseminar o conceito de análise linguística. Partindo da constatação do insucesso dos alunos nas práticas de leitura e escrita, propôs que ensino descontextualizado de caráter prescritivista e metalinguístico da gramática deveria dar lugar à prática da análise linguística. De acordo com o estudioso, o ensino da gramática deve partir das necessidades do aluno identificadas pelo professor, “por isso deve partir do texto dele”. (GERALDI, 2003, p. 73). A prática da análise linguística, então, deveria estar a serviço do texto do aluno, auxiliando-o a superar suas dificuldades no âmbito linguístico. Na definição do autor, a análise linguística é “[...] a recuperação, sistemática e assistemática, da capacidade intuitiva de todo falante de comparar, selecionar e avaliar formas linguísticas” (GERALDI, 2003, p. 91)

Eliane Ruiz (2004) também defende a reescrita como forma de desenvolver a competência verbal escrita dos alunos. No entanto, a pesquisadora irá se ater em seu livro *Como corrigir redação na escola* a um procedimento pré-reescrita: a correção textual. Nesse estudo, são analisadas as formas de correção utilizadas pelos professores e quais efeitos elas promovem na reescrita das produções. Ruiz (2004) observa que, quando o professor não estabelece uma relação cooperativa ao ler os textos dos alunos, ele assume a postura de corretor. A intervenção-corretiva do educador dá-se por um texto escrito, geralmente, justaposto ao texto do aprendiz. O texto corretivo do professor, na maioria dos casos analisados pela autora, pode alojar-se em três regiões distintas da folha de papel: no próprio corpo do texto, na margem ou após o texto do aluno (o que a autora nomeou de “pós-texto”).

Para descrever as formas de correção adotadas pelos professores, Ruiz valeu-se da classificação proposta por Serafini (1989), que categoriza as formas de intervenção em indicativa, resolutive e classificatória. A autora salienta que as formas de correção se mesclam, ou seja, para corrigir uma mesma produção, o professor de língua portuguesa lança mão de formas distintas de intervenção, dependendo do problema encontrado e do perfil do

aluno. Ela propõe outra forma de correção: a textual-interativa na qual, através de bilhetes, o professor relata os problemas do texto ao aluno ou refere-se metadiscursivamente sobre sua própria correção. Como comentado por Ruiz, a correção textual interativa promove uma interação dialógica entre professor e aluno. Através dela, o professor-leitor e o aluno-autor podem, juntos, buscar alternativas para os problemas encontrados no texto.

2.2 O processo de andaimagem: conceito, funções e contribuições para o ensino.

O conceito de andaimagem ou andaime - *scaffolding* no termo original – alicerçou nosso projeto de ensino desenvolvido em uma turma de 8ª série. E, por ter sido colocado em prática em sala de aula, exige que sintetizemos conceitos envolvidos no processo interacional pedagógico, a exemplo o de Zona de Desenvolvimento Proximal (VYGOTSKY, 1984), tarefa a que nos propomos agora.

Antes de esclarecermos o conceito de andaimagem formulado pelos pesquisadores Wood, Brunner e Ross (1976), é preciso que elucidemos o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky (1984) uma vez que este conceito serviu de alicerce para a construção daquele.

Para Vygotsky (1984), grosso modo, o indivíduo transforma o meio em que vive e a si mesmo através da interação com os outros e com o meio sociocultural no qual está inserido. O desenvolvimento humano, na visão vygotskyana, se dá, portanto, através da relação entre o homem e o ambiente que é mediada por instrumentos e por uma rede complexa de signos e palavras. O processo de *internalização*, ou seja, de assimilação e reconstrução interna do sistema de signos culturais desencadeia o desenvolvimento individual do sujeito.

O estudioso, através da observação atenta do desenvolvimento psíquico, formulou teorias importantes sobre o processo de aprendizagem escolar. Segundo Vygotsky (1984), o professor tem um papel significativo no processo da aprendizagem, uma vez que ele media, através da linguagem, a relação entre o aprendiz e o conhecimento disponível no meio: “o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa por outra pessoa” (Vygotsky, 1984, p.33)

O pesquisador bielorrusso, preocupado em compreender a relação entre o estágio desenvolvimento efetivo da criança e a sua capacidade de aprender, definiu dois níveis de desenvolvimento: o *real* e a *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP).

O *nível real de desenvolvimento* corresponde aos processos mentais da criança que já estão amadurecidos, isto é, refere-se ao conhecimento já consolidado por ela. O estágio real

evidencia os problemas que a criança é capaz de resolver sem o auxílio de um par mais competente, seja ele um adulto ou outra criança mais experiente.

Já a zona de desenvolvimento proximal corresponde aos processos mentais da criança que ainda estão em fase de amadurecimento. Esta etapa representa o intervalo entre o desenvolvimento real da criança - as práticas que ela já domina - e o desenvolvimento potencial - as atividades que ela é capaz de realizar com a ajuda de alguém mais competente. Vygotsky (1984) afirma que as tarefas que o aprendiz executa, hoje, com auxílio, poderão ser realizadas no futuro autonomamente:

[...] aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã - ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã.
(p. 98)

Ancorados no conceito de ZDP, os pesquisadores Wood, Brunner e Ross (1976) formularam o conceito de andaimagem ou andaime. “Andaime” é um termo metafórico utilizado pelos estudiosos para se referir ao auxílio que um tutor - alguém com maior competência - presta a indivíduo menos experiente ou a uma criança para resolver algum problema, realizar uma tarefa ou atingir algum objetivo que está além de suas capacidades.

Os estudiosos salientam que as estratégias de andaime não se limitam a uma ajuda momentânea, mas servem para desenvolver o potencial de aprendizagem do indivíduo fazendo com que ele se torne capaz de resolver de forma independente um problema cuja resolução, hoje, ultrapassa sua competência.

Wood, Brunner e Ross (1976) elencaram seis estratégias que o professor/tutor no processo de andaimagem, são elas:

- 1) *Recrutamento*: a primeira estratégia utilizada pelo professor e a mais óbvia é chamar a atenção do aluno para o problema a ser solucionado, envolvendo-o na tarefa.
- 2) *Diminuição dos níveis de dificuldade*: o tutor limita ou simplifica as etapas para se chegar à solução da tarefa. Dessa forma, o aluno poder dar um passo de cada vez, e o professor, por sua vez, pode ir gerenciando cada etapa de desenvolvimento do aluno.
- 3) *Manutenção da direção*: O mediador estimula o estudante a cumprir o objetivo da atividade e o motiva sempre a dar um passo a frente, ou seja, o estimula para que ele alcance um nível superior ao que ele se encontra.

- 4) *Indicação das características mais importantes da tarefa*: O tutor acentua certas características da tarefa que são relevantes, indicando para o aluno o que ele fez e qual seria uma forma adequada de se fazer. O tutor interpreta as discrepâncias entre o que o estudante produziu e a forma correta de ser produzido.
- 5) *Controle da frustração*: O tutor deve compreender que a solução de problemas com seu acompanhamento deve ser menos perigosa ou estressante para o aprendiz do que se o estudante tentasse resolvê-lo sozinho. Dessa forma, o professor deve tentar minimizar a frustração do estudante diante dos erros cometidos e incentivá-lo a tentar novamente. O tutor precisa tomar cuidado para que o estudante não se torne muito dependente dele.
- 6) *Demonstração*: O professor demonstra para o aluno uma forma de resolver a tarefa ou apresenta-lhe um modelo. Durante a demonstração, o tutor idealiza o que ele almeja que seja feito e fornece explicações sobre a realização da atividade.

As teorias de ZDP e de andaimagem mostram a importância do professor/tutor no desenvolvimento das capacidades em potencial dos aprendizes. Os estudos Vygotsky (1984) e Wood et. al (1976) apontam a relevância da interação entre os participantes envolvidos no processo educativo e enfatizam o papel do educador como mediador do conhecimento.

Como já anunciado no início deste capítulo, trataremos a seguir de alguns estudos acerca da mídia televisiva e a possibilidades de ensino desse suporte na sala de aula.

2.3 Televisão: definições, críticas e perspectivas de ensino

O pesquisador Andrade (1996, p. 116) compreende a televisão como “[...] veículo de comunicação massiva que combina, harmoniosamente, a palavra escrita, a palavra oral, efeitos sonoros e imagem fixa ou em movimento [...]” Esta definição, embora seja muito abrangente, elucida uma estratégia engenhosa empregada pela TV que poderia justificar sua popularidade: a conciliação **harmônica** entre diversas linguagens e recursos semióticos.

Embora o princípio básico do suporte televisão seja a veiculação de conteúdo através da combinação de elementos audiovisuais, como na definição de Andrade (1996), não se pode

confundir o aparelho eletrônico em si com os tipos de televisão por ele veiculada, conforme orienta Napolitano (2003). O autor categoriza a televisão em três tipos: aberta, por assinatura e comunitária. Dentre os três tipos de TV, a aberta foi a que mais se popularizou, causando um grande impacto social na década de 50 (NAPOLITANO, 2003, p. 29).

Desde sua popularização na década de 1950, a televisão aberta vem reunindo uma vasta bibliografia de estudos derivados de diversas áreas do conhecimento que buscam compreendê-la em seus inúmeros aspectos. Não faltam a esse veículo críticas negativas e acusações. A televisão é, muitas vezes, responsabilizada por provocar a alienação dos telespectadores, por provocar a desvalorização da escrita, por disseminar a violência, por manipular informações.

Bourdieu (1997) tece duras críticas à televisão gratuita, já que, na visão do autor, ela está subordinada às regras do mercado capitalista. Assim, a TV contribui para a reprodução e manutenção das relações de dominação. Para o sociólogo, a televisão se submete aos índices de audiência para garantir o fluxo de capital e, para tal, é capaz até mesmo de transformar as notícias em divertimento, privilegiando o entretenimento em prejuízo da informação e do conhecimento.

Martin-Barbero (1995 *apud* Setton 2010) investiga a televisão gratuita por um viés diferente do de Bourdieu (1997). Enquanto este focaliza sua análise na empresa televisiva, definindo-a com um aparelho ideológico a serviço da manipulação das massas, aquele vê no receptor o problema, visto que a criação de sentidos para o conteúdo veiculado na TV é *mediado* pelo telespectador e sofre influência em função das experiências de vida, dos valores culturais e da classe social do indivíduo. Na teoria do sociólogo, o telespectador, ao seu modo, interpreta o conteúdo a que assiste; o indivíduo, nessa perspectiva, é visto como ser ativo, que protagoniza o processo de significação do conteúdo midiático. Apesar de Martin-Barbero, em seu estudo, dar um grande enfoque ao receptor e à forma como ele recebe ao que assiste, o sociólogo chama a atenção para a necessidade de unir as condições de produção da mensagem à forma como elas são recebidas e interpretadas, já que é incontestável que a empresa que produz as mensagens nos meios de comunicação de massa seja dotada de poder político, cultural, econômico e ideológico.

[...] temos que assumir toda essa densidade, essa complexidade da produção porque boa parte da recepção está de alguma forma não programada, mas condicionada, organizada, tocada, orientada pela produção tanto em termos econômicos, como em termos estéticos, narrativos e semióticos. (MARTIN-BARBERO, 1995 *apud* SETTON 2010, p.80)

É fato que a televisão é um dos meios de comunicação mais populares do mundo o que a fez – e a faz – ser alvo de inúmeros estudos que buscaram compreendê-la. A escola, como uma instituição privilegiada para formação de cidadãos críticos, não pode ficar inerte ao fenômeno televisivo. Então, de que forma o conteúdo televisivo pode ser abordado na sala de aula?

Napolitano (2003) indica diretrizes para o ensino da televisão na escola. Para iniciar o estudo da TV, o autor chama a atenção para o fenômeno da midiabilidade ao qual todos nós, educadores e alunos, estamos submetidos na sociedade contemporânea. Em linhas gerais, trata-se do domínio da mídia sobre um campo social “catalisando um conjunto de experiências e identidades sociais” (NAPOLITANO, 2003, p.12). O problema apontado pelo historiador é que, nos grupos juvenis, a ação da mídia pode ser determinante para a construção da identidade. O principal desafio da escola ao fazer da TV material de estudo seria, então, trazer para a discussão o conteúdo transmitido por ela, munindo o aprendiz com pressupostos críticos para sua análise. Ao mesmo tempo, o professor deve valorizar a cultura do estudante. Dessa forma, o educando teria condições de avaliar mais criticamente a programação televisiva, não se deixando seduzir pelas normas e condutas de tipos e personagens.

Filiando-se à teoria da recepção, Napolitano propõe que o professor investigue o grau de exposição dos alunos à mídia e a forma como eles recebem e interpretam os conteúdos televisivos. Para o autor, o estudo da TV deve cumprir dois objetivos básicos: 1) incitar a uma reflexão crítica dos conteúdos; 2) incluir parte dos conteúdos como fonte de aprendizagem, combinando conteúdo e habilidade. Acrescentaríamos mais um objetivo aos que foram propostos pelo autor: compreender as formas - que se configuram como estratégias - de veiculação do conteúdo. Este é um dos mecanismos que explica o sucesso e a popularidade da televisão: um conjunto de linguagens e recursos que se combinam de tal forma para transmitir a mensagem que produzem certo fascínio no telespectador.

De acordo com Napolitano (2003), o estudo da TV em sala de aula deve levar em conta seus vários aspectos que abarcam não apenas o contexto de produção, a circulação e recepção das mensagens, mas também nos usos que os indivíduos - no caso, os alunos – fazem de seus vários conteúdos. O autor propõe quatro categorias de análise que compreendem os usos sociais da TV, a saber:

- 1) O conteúdo da TV é uma forma de *mercadoria*, comprada por telespectadores-consumidores;
- 2) O conteúdo da TV é uma forma de *sociabilidade*, partilhada por telespectadores-cidadãos.

- 3) O conteúdo da TV é uma forma de *comunicação*, recebida por telespectadores-decodificadores.
- 4) O conteúdo da TV é uma forma de *cultura*, desfrutada por telespectadores-fruidores. (p.15-16)

O autor destaca que, em uma mesma situação de contato com o conteúdo audiovisual televisivo, o telespectador pode fazer uso da TV das diversas formas anteriormente elencadas.

Embora as categorias propostas por Napolitano sejam importantes para se pensar nas relações que se estabelecem entre televisão e telespectador, é preciso que se façam algumas ressalvas à categoria “televisão como forma de comunicação”. Fundamentados na concepção de língua como interação, partimos do pressuposto de que todo processo de leitura é um ato interlocutivo. Portanto, o telespectador é um leitor do texto televisivo que constrói sentidos para ele a partir de seus conhecimentos de mundo, de sua vivência sociocultural e dos elementos presentes no texto e no seu contexto de produção. O telespectador nunca pode ser compreendido como um mero “decodificador”, mas como um sujeito ativo que arrisca interpretações para o que vê/ouve. Por outro lado, não concordamos que o conteúdo televisivo seja uma mera forma de comunicação na qual a mensagem é decodificada pelo telespectador. Pensamos que a linguagem televisiva, assim como qualquer outra forma de linguagem, não se limita apenas a comunicar algo à audiência – sabemos que ela tenta persuadir, ensinar, emocionar etc. Consideramos, assim, que os usos que o telespectador faz da TV é múltiplo e complexo.

Alegria (2009) partindo do pressuposto de que a escrita e a leitura são tecnologias ensinadas através dos processos de alfabetização e de letramento, afirma que os textos icônicos veiculados na mídia também devem passar pelos mesmos processos de ensino. O autor divide em 3 etapas o ensino da imagem: 1) aprender a “ler” e a “escrever” a imagem; 2) conhecer os elementos que compõe a imagem; 3) conhecer a língua na qual é escrita a mensagem icônica. A partir da constatação da importância social que a mídia, e sobretudo a TV, tem na sociedade contemporânea, o pesquisador propõe a ampliação do processo de letramento de modo a abarcar os usos que o sujeito faz da mídia, o *letramento em mídia*.

Fundamentado nos estudos realizados pelo Instituto Paulo Montenegro e pela Ong Ação educativa, Alegria (2009) cunha o termo “analfabetismo múltiplo” para se referir aos indivíduos que, entre outras inabilidades, não possuem domínio efetivo das novas linguagens em uso atualmente. Embora concordemos com autor que, de fato, muitos sujeitos tenham um desempenho limitado com relação à compreensão e uso de múltiplas linguagens, não podemos afirmar que eles sejam “analfabetos”. Os estudos sobre multiletramentos, já expostos neste

trabalho, nos mostram que os indivíduos possuem conhecimento sobre os vários recursos semióticos e as mídias – ainda que não seja o ideal – visto que eles a utilizam e os leem o tempo todo. Em outras palavras, nenhum indivíduo é “iletrado” ou “analfabeto” em todas as formas de linguagem.

Tendo em vista as múltiplas habilidades que o indivíduo contemporâneo precisa desenvolver para exercício pleno de sua cidadania - entre elas, a compreensão ampla das diversas linguagens e semioses que constituem os textos hoje – deve-se pensar em uma educação que abranja o estudo da mídia - especialmente a TV, a mais poderosa no Brasil. Em suma, o autor traz em seu estudo a ideia da TV como instrumento a serviço da ampliação das capacidades de leitura e escrita para o mundo e do mundo. Ele reforça a importância de se realizar um trabalho no qual mídia, educação e escola se integrem “[...] num processo permanente de produção e reinvenção do mundo. Só assim estaria a televisão, verdadeiramente a serviço da leitura e da escrita” (ALEGRIA, 2009, p. 204-205).

Levando em consideração todas as correntes de pensamento sobre a televisão retratadas neste trabalho e as possibilidades de estudo desse veículo nas aulas de Língua Portuguesa, optou-se por desenvolver um trabalho que busque ampliar as práticas de letramento em mídia televisiva dos estudantes. O foco de análise será a relação que o aluno/telespectador estabelece com os meios de comunicação, como já propunha Martín-Barbero. É imprescindível, por outro lado, analisar e refletir sobre as condições de produção do conteúdo televisivo, uma vez que são dominadas por uma pequena parcela da população que detém o poder econômico, cultural e político. É inegável, como já alertou Bourdieu (1997), que a televisão sirva aos interesses mercantis capitalistas e isso se reflete na grade dos programas e no conteúdo a ser transmitido. Fazer com que os alunos reflitam sobre o contexto de produção dos programas e a forma de veiculação destes é um passo fundamental para construção de uma leitura crítica. Assistir à televisão implica um processo interlocutivo em que o interlocutor negocia sentidos a partir de seus conhecimentos, sua vivência cultural e social. Dessa forma, entender como os alunos interpretam os conteúdos televisivos é importante para conhecer qual relação eles estabelecem com mídia e qual o grau de midiabilidade a que estão expostos. Em suma, o projeto de ensino que se pretende organizar tem por objetivo tornar-se um elo entre o conteúdo televisivo e a leitura que o aluno faz deste, incitando a uma reflexão crítica e politizada sobre esse meio de comunicação.

2.4 A telenovela e o telejornal como gêneros televisivos

Segundo Napolitano (2003), a televisão possui códigos e linguagens partilhados por todos os programas. Entretanto, o formato do programa e da linguagem utilizada por ele variam em função do *gênero televisivo* e de seu público-alvo. Na visão do autor, portanto, as diferentes formas de programas que circulam no meio televisivo são concebidas como gêneros. Machado (2000, p. 70), respaldado na teoria de gêneros de Bakhtin (2003), também nomeia como gêneros os “eventos audiovisuais” propagados pela TV. Embora Bakhtin (2003), como ressalta Machado (2000), ao conceitualizar gêneros discursivos estivesse centrado nos textos impressos e orais, podemos aplicar o conceito por ele elaborado às formas audiovisuais que transitam pelo universo televisivo. Na definição de Machado (2000), os gêneros são tipos *relativamente* estáveis de enunciados que são produzidos por determinada esfera da atividade humana. De acordo ainda com Bakhtin, os gêneros discursivos apresentam três aspectos constitutivos: conteúdo temático, forma composicional e estilo.

Podemos, dessa forma, reconhecer o telejornal e a telenovela como gêneros, uma vez que são formas de enunciados produzidos por um campo da atividade humana – enquanto aquele é fruto da atividade jornalística, esta pertence à esfera literária –, possuem certa estabilidade, vinculam certo tipo de conteúdo, mobilizam certos recursos linguísticos e semióticos (no caso dos gêneros em questão) e possuem estruturas mais ou menos fixas para organização do enunciado. A TV, nessa perspectiva, é o suporte dos gêneros em questão.

Os gêneros televisivos mais vistos pelos alunos-alvo desta Pesquisa, como já mencionado anteriormente, são o telejornal “Cidade Alerta” e a telenovela “Malhação”. Por isso será necessário, a seguir, sintetizar algumas considerações teóricas acerca desses gêneros e desses programas.

2.5 Considerações sobre o telejornal e o *Cidade Alerta*.

Na definição de Napolitano (2003), o telejornal é um gênero audiovisual televisivo, exibido diariamente, que apresenta fatos relevantes de âmbito internacional, nacional, regional e local que são ordenados através de uma pauta. Os fatos relatados sofrem intervenção do apresentador – também denominado “âncora”- dos repórteres e comentaristas. De acordo ainda com o pesquisador, o telejornal se divide em subgêneros: noticiários nacionais e internacionais, noticiários regionais e locais, reportagens, crônicas. Zanchetta Júnior (2004) acrescenta que, atualmente, além das notícias e reportagens, o telejornal realiza a “[...]”

divulgação de serviços e de matérias de interesse público (desde a meteorologia até dicas de saúde, comportamento etc.)” (p. 101).

Napolitano (2003) afirma que o ensino-aprendizagem do telejornal na escola deve ter por objetivo principal “[...] saber reconhecer, a partir da pauta de notícias, a maneira como são articulados tema/texto/imagem.” (p. 77). Para o autor, é imprescindível para um estudo crítico do telejornal questionar o princípio da objetividade jornalística. Isso pode ser feito por meio de uma análise cuidadosa da seleção de notícias que integram a pauta, a forma como a pauta é organizada e do modo como a notícia é apresentada ao telespectador. O pesquisador apresenta quatro níveis da linguagem do telejornal que deverão ser analisadas no decorrer das atividades em sala, são eles resumidamente:

- 1) *Nível léxico*: abrange estruturação da pauta, organização das notícias em blocos.
- 2) *Nível sintático*: articulação entre os “blocos” – ou módulos - das notícias que são separados pelo intervalo de propagandas. Os módulos da notícia, geralmente, são reunidos por temas.
- 3) *Nível semântico*: as técnicas utilizadas pelo telejornal para veicular o conteúdo. Ele se divide em eixo verbal - que constitui a análise de aspectos semântico-discursivos dos textos que compõem as notícias- e em eixo áudio-visual – que centraliza a análise nos aspectos icônicos e sonoros da transmissão da mensagem (cenas, expressão corporal do âncora, tom de voz etc.)
- 4) *Nível dialógico*: verificar como o receptor interpreta a mensagem. A construção de significação da mensagem sofre interferência de fatores socioeconômicos, ideológicas, culturais.

Os eixos de análise, sugeridos por Napolitano, são interessantes por apontar as dimensões do telejornal a serem exploradas na sala de aula. Mas, por outro lado, acreditamos que o nível dialógico é fundamental para o estudo das demais categorias, por isso ele não pode ser estudado isoladamente como propõe o autor. Ademais, os valores culturais, as ideologias, as condições socioeconômicas do telespectador são cruciais para a interpretação do conteúdo, e não apenas “interferem” na construção de sentido.

Segundo Napolitano (2003), as notícias que provocam grande interesse no público passam, normalmente, por três etapas, a saber:

- 1) a apresentação do dado – ou lide – que situam o leitor a respeito do fato através das informações: o que/quem/quando/onde/por que.

- 2) a apresentação do fato em que são evidenciadas relações de causa-consequência do acontecimento.
- 3) a construção do evento na qual são marcadas os posicionamentos ideológico, moral e político do emissor da mensagem sobre o fato. É uma fase em que ocorre a adjetivação da notícia que perde seu caráter narrativo.

Normalmente, após a etapa de consolidação, a notícia “esfria” e entra em uma fase de *redundância* em que são exploradas imagens e palavras para que ela se mantenha em pauta por um tempo. A consequência da fase redundante da notícia é “a tensão entre o *espetáculo* e a *banalização* que reveste os fatos veiculados pelo telejornal.” (NAPOLITANO, 2003, p. 84)

Castro e Batista (2013) afirmam a importância de a escola tornar-se mediadora entre o conteúdo televisivo e a construção de sentido feita pelos estudantes, buscando desenvolver uma leitura mais crítica sobre esse veículo. Os autores irão deter-se no estudo do telejornal, apontando formas de análise e de ensino desse gênero nas aulas de língua portuguesa.

Os pesquisadores delimitam quatro eixos que norteiam os jornalistas para a “confecção” da notícia, são eles: as obrigações éticas, o tempo, a imagem do público-alvo e a imagem da instituição que o jornal representa.

No que diz respeito ao compromisso ético, os autores salientam que “[...] o telejornal deve informar o mais rápida, objetiva e precisamente a audiência” (p.165). Isso implica a apuração e transmissão apropriadas do fato, de forma imparcial e objetiva, em que sejam expostos vários pontos de vista acerca do acontecimento narrado. O telejornal, na visão dos pesquisadores, deve ser polissêmico, ou seja, apresentar várias vozes dos envolvidos no fato, além de explicitar as fontes de informação. O âncora, por sua vez, ao comentar o fato deve deixar claro seu posicionamento, explicitando os dados e argumentos que o fundamentam. Isso, segundo os autores, possibilita que o telespectador tenha um parecer mais adequado sobre o acontecimento.

Já o tempo é um fator que acomete os jornalistas, já que sua escassez é responsável ora pela apuração rasa dos fatos, ora pela superficialidade como ele é apresentado ao público, visto que o tempo médio para a exibição de uma notícia é de dois minutos (CASTRO e BATISTA, 2013). Ademais, de acordo com os autores, a grade de programação do telejornal deve ser fechada no tempo previsto para não prejudicar a área comercial.

Outro fator relevante que norteia a criação da notícia, de acordo com os autores, é a busca constante por audiência. Quanto maior a audiência, mais elevado será o preço dos intervalos das programações que é vendido à publicidade. A disputa pelo público leva, muitas

vezes, como afirmam Castro e Batista (2003) à “espetacularização” ou “dramatização” da notícia:

Trata-se de lançar mão de recursos que prendam a audiência- mesmo que, muitas vezes, sob o risco de comprometer a informação, trazendo uma forte carga emocional, certo esquematismo entre “bons” e “maus”, lições de moral e dramaticidade. É a transformação da notícia em *show* ou forma de entretenimento. (p. 166, grifo dos autores)

Em relação à imagem do público-alvo, a equipe jornalística realiza um estudo em que é formulada uma *hipótese* de audiência que irá orientar a elaboração dos textos e das imagens. (CASTRO e BATISTA, 2003, p. 166). O jornal popular – um dos alvos do projeto de intervenção desta Pesquisa – pressupõe como audiência as camadas desprivilegiadas da sociedade. As notícias e reportagens, portanto, apresentam, em um tom de denúncia, os problemas que afetam esse segmento da população. Na análise dos autores, as mazelas das camadas mais empobrecidas são apresentadas em linguagem dramática e sem uma avaliação aprofundada. O âncora assume a perspectiva do pobre no seu anseio pelo reconhecimento da injustiça, além de apropriar-se, de certa forma, de sua linguagem, ao fazer uso de uma fala mais informal, sem tanto controle da norma culta.

Por fim, no que diz respeito à imagem do telejornal, Castro e Batista (2003) observam que eles têm deixado de adotar um formato rígido em razão das avanços tecnológicos e da disputa pela audiência. Hoje, os telejornais têm aceitado a participação popular na construção das notícias e das reportagens, o que é denominado “jornalismo colaborativo” (p. 169). Além disso, há uma crescente tendência à humanização de algumas reportagens que levam a espetacularização da notícia que “favorecem formas de manipulação e de desinformação, por se apoiarem excessivamente na emoção”. (CASTRO e BASTISTA, 2003, p.169).

O pesquisador Dannilo Duarte Oliveira, em seu estudo *Cidade Alerta: jornalismo policial, vigilância e violência*, analisa o telejornal em seus amplos aspectos, fornecendo um material rico para o estudo que se pretende desenvolver neste projeto de ensino. Serão apresentados, sucintamente, alguns dos aspectos estudados pelo autor.

Oliveira (2011) caracteriza o Cidade Alerta como um “[...] telejornal do subgênero jornalismo policial, considerado um programa temático de teor sensacionalista e espetacular das notícias, em que a violência urbana está em primeiro plano” (p. 121). Embora a pauta do programa seja bastante flexível, há a primazia de notícias e matérias cujo tema seja a criminalidade, o que reforça o caráter policial do telejornal. O logotipo, segundo o autor, também remete à temática da violência urbana presente no telejornal, visto que é empregada a

cor vermelho na palavra “alerta” que, culturalmente, nos remete à violência e ao perigo. O termo “cidade”, por sua vez, colorido em um tom azul, traz o desenho de prédios ao fundo.

Com relação ao cenário, Oliveira (2011) chama a atenção para o fato de que, além de ser compacto, não tem a bancada, que é comum nos telejornais mais tradicionais. Isso possibilita, segundo o autor, que o âncora Marcelo Rezende ganhe mobilidade e maior visibilidade, o que potencializa sua postura corporal, permitindo, assim, que assuma o papel de “apresentador de jornalismo show” (p. 125). O autor ressalta a importância da postura corporal do apresentador como estratégia discursiva para o processo de interação com público e mediação do conteúdo. Ele elabora uma categoria para classificar a postura cênica do âncora frente às câmaras, a que ele denominou “mediador performático” que “[...] se refere ao modo do apresentador se comportar, como expressões faciais, modalização da voz de forma eloquente, uma performance corporal com movimentos mais expansivos e agitados [...]” (p.130).

De acordo com Oliveira (2011), o texto verbal proferido pelo âncora está em consonância com sua postura performática. Marcelo Rezende, na análise do estúdio, vale-se de um discurso provocador, mostra-se indignado e irritado com os problemas sociais e utiliza uma linguagem “[...] corriqueira, direta, incitante, provocativa, com o uso de muitas gírias e também com uso de apelo emocional” (p. 132).

No estudo feito por Castro e Batista (2013), também foi evidenciada essa estratégia do mediador popular em agregar aspectos da variante informal das classes populares urbanas e de assumir a perspectiva do pobre nos fatos narrados como forma de promover uma aproximação com o público para ganhar sua empatia.

Em relação ao texto do programa, Oliveira (2011) ressalta o uso contínuo de adjetivação na fala de Marcelo Rezende que incrimina os acusados antes mesmo do julgamento. Como afirma o estúdio, o âncora assume a postura de um juiz que sentencia os indiciados no “tribunal midiático do Cidade Alerta”. (p. 147). Há também, em grande parte dos comentários de Rezende, uma orientação à audiência, que confere ao telejornal o caráter de jornalismo de serviço. Outra peculiaridade do texto do Cidade Alerta e dos comentários de Rezende, analisados por Oliveira (2011), é o apelo emocional que se configura na exibição de imagens em que é explorado o sofrimento das vítimas, na dramatização da narrativa – ou “espetacularização” nos termos de Castro e Batista (2013) – e na procura sensacionalista da humanização da narração.

Oliveira (2011) encerra seu estudo tecendo duras críticas ao programa e ao apresentador Marcelo Rezende. Na visão do autor, o âncora do telejornal, ao julgar os acusados, valendo-se de argumentos sem fundamento e sem respaldo legal (como a defesa da pena de morte para os “criminosos”), deixa de ser um mediador para se tornar um “contraventor” (p. 147). O autor argumenta que Rezende, ao defender punições não previstas pelo Código Penal Brasileiro para os acusados, “também está sendo arbitrário e contraditório” (p. 147). Outro ponto que o pesquisador ressalta é que a exibição exacerbada da violência instaura no público um estado de pavor social, de insegurança e medo.

O telejornal é um dos gêneros televisivos de maior prestígio na sociedade. Como já exposto neste trabalho, os alunos-alvo desta pesquisa assistem ao Cidade Alerta, confiam e dão credibilidade à fala do apresentador Marcelo Rezende, reproduzem nas aulas os bordões utilizados por ele. Mas será que esse telejornal apresenta à população informações de qualidade, obedecendo aos preceitos do jornalismo?

O trabalho de Oliveira (2011) aponta graves problemas de cunho ético no telejornal, e isso deve ser discutido na sala de aula. Compartilhamos o princípio de Castro e Batista (2013) de que conhecer as circunstâncias da produção de um jornal e a linguagem televisiva podem levar o aluno a se tornar um telespectador mais crítico. Iremos partir, como sugerem esses autores e Napolitano (2003), das categorias que compõem o jornal e das premissas que norteiam a prática jornalística para refletir e analisar até que ponto o jornal Cidade Alerta produz um jornalismo de qualidade.

2.6 Considerações sobre a telenovela e a soap opera *Malhação*

Napolitano (2003) concebe telenovela como encenação, gravada e exibida pela televisão, no qual são associados personagens, diálogos e núcleo dramático. As cenas gravadas são editadas e disponibilizadas ao público em forma de capítulos diários. A “novelinha” *Malhação*, em especial, é classificada dentro da teledramaturgia como *soap-opera*.

Segundo Napolitano (2003), a soap-opera é um tipo de teledramaturgia que tem origem nos EUA, na década de 40, e tem como traço básico uma história que não se encerra e que se desenrola a partir de um núcleo de personagens e de um ambiente dramático estável. O programa *Malhação*, apesar de, ao longo de seus 20 anos de exibição, ter mudado o ambiente dramático e os personagens, traz, como elemento comum a todas as temporadas, a reprodução

do universo do adolescente da classe média e a discussão de temas tocantes a essa faixa etária, como, gravidez precoce, virgindade, estudo, relacionamento amoroso, aborto, relação entre pais e filhos (MENEZES, 2006).

Para Napolitano (2003), o estudo da telenovela deve instigar os aprendizes a refletir sobre os “‘lugares- comuns’ e as ‘emoções baratas’ que todas elas, em níveis diferentes, apresentam” (p. 88-89). O pesquisador acredita que, nos países em desenvolvimento, a novela apresenta uma síntese dos temas, atitudes, comportamentos, valores que fazem parte do cotidiano da sociedade. Napolitano (2003) salienta que, embora a novela apresente questões importantes ligadas à sociedade, ela as trata superficialmente. Ademais, de acordo com o autor, as novelas costumam não promover uma experiência estética significativa para o público.

Para que se possa desenvolver uma leitura crítica desse gênero televisivo, Napolitano (2003) sugere que sejam analisadas as seguintes categorias que compõem a telenovela:

- 1) *Trama original e tramas derivadas*: A trama original é apresentada no primeiro capítulo no qual também são apresentados os protagonistas, suas conexões e a fábula central. A opinião do público, captada a partir de pesquisas de audiência, é muito importante para o segmento da história e para formulação ou exclusão das cenas e personagens.
- 2) *Personagens e núcleos dramáticos*: Trata-se de identificar os personagens primários e secundários, seus traços psicológicos e comportamentais, além de seu papel dramático. Os personagens, geralmente, representam os valores e comportamentos que são reconhecidos na sociedade. Os núcleos dramáticos, por sua vez, representam certo grupo socioeconômico ou sociocultural. Analisar como esses grupos e os indivíduos são representados e caracterizados é fundamental para o desenvolvimento de uma leitura crítica sobre a telenovela.
- 3) *Diálogos e ambiências*: O diálogo é a parte principal da telenovela. Dessa forma é através dele que conseguimos compreender melhor a trama, os temas e os valores desenvolvidos pela fábula. Já a ambiência diz respeito ao cenário e seus componentes ou as imagens externas que são associados aos personagens ou aos núcleos dramáticos.
- 4) *“Lugares-comuns” dramáticos*: Diz respeito ao uso de recursos dramáticos recorrentes como cenas repetidas, diálogos e desfechos previsíveis.

- 5) *Referências de contexto sócio-histórico*: São as referências a eventos históricos ou sociais que estão em destaque no período de exibição da novela ou fazem parte da época da encenação. De acordo com autor, mapear nos diálogos e nas situações dramáticas alusões ao contexto sócio-histórico é importante para identificar a ideologia dos produtores da novela ou da emissora.

Napolitano (2003) salienta que os aspectos estruturais anteriormente citados, após serem gravados e ordenados em capítulos, passam por um processo de edição. Portanto o produto a que o telespectador assiste é “[...] *sempre* fruto de uma seleção, pensada e discutida, objetivando conseguir o melhor efeito para uma cena ou interferir na percepção da estória” (p. 91, grifos do autor). De acordo ainda com o pesquisador, através de pesquisas de audiência feitas pela equipe da emissora, o público também pode intervir no curso da história, oferecendo aos autores e diretores indicações para conduzi-la.

Em sua análise sobre a novela *Malhação*, Menegaz (2006) chama atenção para o tratamento superficial e conservador de temas de interesse do adolescente como o da gravidez, muito recorrente nas temporadas do programa. Outra questão levantada pela autora é a criação de personagens estereotipados, tratados de forma maniqueísta na trama. O enredo das temporadas, com pequenas variações, parte de um argumento básico: um casal de “mocinhos” que por alguma razão - geralmente, por causa de um “vilão”- não pode ficar juntos, até que no final tudo se resolva. A pesquisadora compara os finais de *Malhação* aos contos maravilhosos em que sempre há uma solução mágica para resolver os conflitos do casal protagonista. Menegaz (2006) também alerta para o caráter pedagógico do programa que acaba por manipular os adolescentes induzindo-os a se comportar como os personagens ou a rechaçar suas atitudes:

É como se *Malhação* invadisse a privacidade dos jovens, “manipulando” seus pensamentos e controlando suas ações, levando-os a acreditar que os personagens carregam verdades absolutas e, portanto, é necessário agir como eles. (p.127)

O caráter pedagógico do seriado se dá também, de acordo com a autora, no “ensinamento” de valores que constituem o universo adolescente: amizade, família, justiça, trabalho, saúde, beleza, e responsabilidade. Grande parte deles é discutido superficialmente, reforçando o senso comum e disseminando preconceitos.

Como já exposto por Napolitano (2003) e Menegaz (2006), as novelas trazem valores, ideologias, comportamentos identificáveis na sociedade, porém não os discutem com seriedade e, por isso, fortalecem o senso-comum. Como Menegaz (2006) observa, muitos

jovens, que já nascem imersos nas mídias, não percebem que são o tempo todo instruídos a pensar, a agir, a consumir de determinada forma para serem aceitos na sociedade. Por essas razões, é de suma importância promover a discussão da novela *Malhação* em sala de aula.

Capítulo 3 - A realização da pesquisa

3.1 Natureza e apresentação da pesquisa

A pesquisa desenvolvida é de natureza qualitativa (LÜDKE, ANDRÉ, 1986). De acordo com os autores, a vantagem da abordagem qualitativa está na possibilidade de analisar os sujeitos e dados de maneira contextualizada, averiguando questões implícitas de suas respostas, bem como considerar a complexidade que cinge as relações humanas. Salienta-se que o projeto de pesquisa que originou esta dissertação foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais, tendo constituído o Processo Número 779.276 (Anexo A).

Esta pesquisa propôs-se a avaliar se um projeto de ensino poderia promover a criticidade dos alunos em relação à mídia televisiva, em especial, aos programas *Malhação* e *Cidade Alerta*. Para que o objetivo central fosse alcançado, esta pesquisa realizou-se em três etapas, a saber:

A. Aplicação de um questionário (Anexo B) que avaliou o uso que os educandos fazem da mídia televisiva e quais concepções possuíam acerca dos programas *Malhação* e *Cidade Alerta*, incluindo os seus conhecimentos prévios. No dia da aplicação do instrumento, os alunos estavam em sua sala, todos juntos, e responderam, na aula de língua portuguesa da professora mestranda o referido questionário.

B. Desenvolvimento de um projeto de ensino, integralmente apresentado no final desta dissertação (Anexo D) constituído por diversas etapas, que visou desenvolver uma leitura mais crítica dos programas. Esse Projeto embasou-se na concepção dialógica de linguagem (BAKHTIN, 1997), em autores relevantes da literatura sobre ensino de língua portuguesa, especialmente, Geraldi (1991, 2003), Antunes (2003), Rojo (2004,2012), Solé (1998), Lemke (2010) e em autores que pensam a educação em uma perspectiva mais crítica como Freire (1983,1996) e Souza (2011). Ao longo da realização do projeto, foram gravadas diversas aulas. Além disso, foram registrados em um diário de campo os comentários dos estudantes que evidenciavam a visão destes frente à mídia televisiva e aos programas estudados.

C. Reaplicação do questionário inicial; análise das respostas desse questionário, das gravações das aulas e dos registros no diário de campo; análise comparativa; síntese qualitativa das respostas dos questionários, dos registros e das gravações.

O projeto de ensino, parte central desta pesquisa, foi desenvolvido do dia 2 de setembro ao dia 19 de novembro, totalizando 65 aulas. Ele foi estruturado em cinco oficinas, divididas em etapas. As quatro primeiras oficinas foram essencialmente de leitura e dedicaram-se ao estudo da televisão aberta e dos programas *Malhação*, *Cidade Alerta* e *Todo Mundo Odeia o Chris* a quinta e última oficina ocupou-se da produção dos roteiros, curtas-metragens e cartazes de divulgação.

É importante dizer que, dada à especificidade desta pesquisa, que teve por objetivo principal desenvolver um estudo de gêneros televisivos em uma perspectiva mais crítica, foi preciso pensar em um projeto de ensino igualmente peculiar, que atendessem ao nosso objetivo principal.

3.2 Contexto e sujeitos da pesquisa

A pesquisa desenvolveu-se na Escola Estadual Odilon Behrens, localizada na região noroeste de Belo Horizonte. Participaram da pesquisa 35 estudantes, de 13 a 16 anos de uma turma da 8ª série do ensino fundamental II.

3.3 Os procedimentos de coleta e análise dos dados

Os dados desta pesquisa foram gerados do questionário (anexo B), das gravações da aula, do diário de campo e dos curtas-metragens produzidos (anexo E)². O questionário aplicado antes da execução do projeto pedagógico foi reaplicado ao final do trabalho de leitura crítica dos programas em questão e foi feita uma análise comparativa das respostas. Nessa análise, buscou-se saber se houve a mudança dos conceitos prévios dos alunos a respeito dos programas estudados. As respostas fechadas receberam tratamento estatístico simples.

As gravações em áudio também foram analisadas e transcritas e, assim como foi feito com as anotações do diário de campo, foram selecionados trechos em que os estudantes mostravam sua visão sobre a mídia televisiva e sobre os programas e fragmentos em que as discussões pareceriam mais produtivas no sentido de problematizar os aspectos naturalizados da TV. Pode parecer que os trechos das gravações foram selecionados em função da participação de alguns alunos da turma, entretanto não foi esse o critério utilizado. Contudo, é

² Os créditos finais dos curtas-metragens foram retirados por apresentarem autoria.

notório que, em vários extratos apresentados, ouve-se a voz dos mesmos sujeitos por ser os que mais se manifestavam nas aulas.

Capítulo 4 - O desenvolvimento do projeto de ensino : a (des)construção de uma leitura da TV e do mundo

Neste capítulo, serão apresentados e analisados os dados do *corpus* desta pesquisa que são formados pelas gravações – em áudio – das aulas ministradas nas oficinas do projeto de ensino; por registros feitos pelo professor/pesquisador em um diário de campo; pelas informações extraídas da primeira parte do questionário (anexo B) e da segunda parte que foi aplicada em dois momentos distintos: antes da execução do projeto pedagógico e após sua realização e, por fim, pelos curtas-metragens (anexo E) produzidos pelos alunos ao final das oficinas de leitura.

O procedimento de análise do material será embasado pelo conceito de andaimagem e pelas estratégias de andaime propostas pelos pesquisadores Wood, Bruner e Ross (1976), a partir do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky (1984). Os estudiosos Wood, Bruner e Ross estabelecem seis tipos de andaime utilizados pelo educador são eles: recrutamento, diminuição dos níveis de dificuldade, manutenção da direção, indicação das características mais importantes da tarefa, controle da frustração e demonstração - na seção 2.2 desta pesquisa foi esclarecido o significado de cada andaime. Devido à complexidade do processo de ensino-aprendizagem, veremos, adiante, que os andaimes usados pela docente extrapolam a classificação propostas pelos pesquisadores.

Buscar-se-á compreender, ao longo das próximas seções, de que forma a escola, o perfil dos estudantes e a relação que estes estabeleciam entre si influenciaram na realização do projeto, além de averiguar como os educandos constroem e reconstróem sua visão acerca da televisão, dos programas estudados e do mundo a partir da mediação do professor e dos colegas de classe.

4.1 O Projeto Pedagógico

Antes de iniciarmos a análise do material propriamente dita, é necessário que façamos uma breve apresentação da parte central desta pesquisa: o projeto de ensino. Como dito no capítulo anterior, o projeto foi dividido em cinco oficinas, totalizando 64 aulas.

A primeira oficina, intitulada *Conhecendo melhor a TV*, teve por objetivo fazer com que os educandos tomassem conhecimento de algumas informações sobre a mídia televisiva. A oficina estruturou-se em três etapas nas quais foram estudados, respectivamente, o processo de concessão de canais abertos às emissoras – foi trabalhada uma reportagem que esclarecia

sobre esse procedimento, as leis que regulamentavam a TV – foi trabalhado o *Código de Ética da Radiodifusão Brasileira* – e um artigo de opinião que criticava os programas de maior audiência da televisão aberta, questionando a qualidade destes.

Na segunda oficina, denominada *Outros olhares para Malhação*, estudou-se a temporada *Malhação – Casa Cheia*, exibida entre 2013 e 2014. A oficina estruturou-se em seis etapas nas quais foram analisadas a abertura da novela; a composição do enredo e dos protagonistas; a retratação de episódios sócio-históricos como a Copa do Mundo e o terremoto ocorrido no Haiti em 2010; a visão de Brasil e de brasileiro e a retratação do masculino e do feminino. A análise foi feita a partir de cenas e capítulos da temporada referida selecionadas pela docente. Na última atividade da oficina, os estudantes apontaram os pontos negativos e positivos da novela e propuseram modificações na trama e na composição dos personagens.

A terceira oficina, *Outros olhares para o Cidade Alerta*, por sua vez, dedicou-se à análise dos 30 minutos iniciais de uma edição do *Cidade Alerta* e uma notícia extraída de outra edição. A oficina estruturou-se em quatro etapas, nas quais foram estudados o funcionamento de um telejornal; a pauta do *Cidade Alerta*; posicionamento político-ideológico assumido pelo âncora em alguns de seus comentários; o texto dramático e sensacionalista das notícias; a relação entre o público-alvo do *Cidade Alerta* e as propagandas veiculadas durante sua exibição; as leis que regulamentam o jornalismo no Brasil e o descumprimento das leis em notícias veiculadas no telejornal. Na derradeira tarefa da oficina, os estudantes formularam hipóteses que justificassem o alto índice de audiência do programa e que explicassem as razões para que o governo não corte a concessão dada à emissora que exibe o *Cidade Alerta* visto que o telejornal desobedece a várias leis. Por fim, propuseram medidas para que a fiscalização dos programas da TV aberta fosse mais eficiente.

A quarta oficina, intitulada *Outros olhares para Todo Mundo Odeia o Chris*, teve por objetivos principais fazer com que os estudantes conhecessem o contexto social, econômico e cultural que o seriado retratava, refletissem sobre as circunstâncias em que viviam os afro-americanos que moravam em Bedford-Stuyvesant, Broonkly, nos anos 80 e analisassem a construção psicológica dos personagens, a trama e o desenlace da narrativa em um episódio da temporada.

Finalmente, na quinta oficina foram elaborados os roteiros do curta-metragem, os curtas-metragens e cartazes de divulgação da mostra na qual foram exibidos os vídeos produzidos. A oficina estruturou-se em quatro etapas. Na primeira, foram apresentados aos estudantes a proposta de produção do curta-metragem, além disso foi estudado curta-

metragem *O preconceito cega*. Na segunda foi estudado o roteiro de um curta-metragem e, depois, os alunos elaboraram o roteiro do filme que iriam produzir. Na terceira, por sua vez, elaboraram os curtas. Na quarta etapa trabalhou-se o gênero cartaz de divulgação e, na sequência, os estudantes produziram os cartazes que divulgaram a mostra de curtas-metragens na qual os vídeos produzidos por eles foram exibidos. Por fim, na quinta etapa, os alunos organizaram a mostra.

A seguir, há um quadro esquemático que sintetiza o projeto pedagógico desenvolvido:

QUADRO 1 - Oficinas e etapas do projeto de ensino

Oficinas	Etapas
<i>Conhecendo melhor a TV</i>	<p>Etapa 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estudo da reportagem sobre processo de concessão de canais à emissora. <p>Etapa 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estudo do <i>Código de Ética da Radiodifusão Brasileira</i>. <p>Etapa 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estudo do artigo de opinião que discute a programação da TV aberta brasileira.
<i>Outros olhares para Malhação</i>	<p>Etapa 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Análise da abertura da temporada <i>Malhação – Casa Cheia</i>. <p>Etapa 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Análise da trama, dos antagonistas e protagonistas e da ambientação das cenas no primeiro capítulo e em algumas cenas dos capítulos seguintes. <p>Etapa 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Análise da construção da imagem de Brasil e brasileiro em três da novela. <p>Etapa 4</p> <ul style="list-style-type: none"> • Análise da representação da Copa do Mundo e do terremoto que atingiu o Haiti em 2010 em algumas cenas da novela. <p>Etapa 5</p> <ul style="list-style-type: none"> • Análise da representação dos gêneros masculino e feminino em uma cena. <p>Etapa 6</p> <ul style="list-style-type: none"> • Análise do desfecho de <i>Malhação-Casa Cheia</i> • Apontamento de aspectos negativos e positivos da novela e proposições de melhorias para a trama, personagens e temas.
	Etapa 1

<p><i>Outros olhares para o Cidade Alerta</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estudo de uma reportagem que informa sobre o funcionamento e organização de um telejornal. <p>Etapa 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Análise da pauta do <i>Cidade Alerta</i> a partir de 30 minutos de uma edição do telejornal. • Análise da posição política e ideológica de Marcelo Rezende em comentários do apresentador. • Análise de algumas formas de endereçamento do telejornal ao seu público-alvo. • Análise da dimensão espetacular e sensacional do texto da notícia. <p>Etapa 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Análise das propagandas veiculadas durante o intervalo de uma edição do telejornal estudado. <p>Etapa 4</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estudo do <i>Código de Ética dos Jornalistas Brasileiros</i>. • Averiguação do cumprimento das leis do <i>Código de Ética dos Jornalistas Brasileiros</i> e <i>Código de Ética da Radiodifusão Brasileira</i> em uma notícia veiculada no <i>Cidade Alerta</i>. • Proposição de medidas que melhorariam a fiscalização dos programas da televisão.
<p><i>Outros olhares para Todo Mundo Odeia o Chris</i></p>	<p>Etapa 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do contexto social, econômico e cultural que o seriado retrata. • Análise da construção dos personagens, do enredo e do desfecho no capítulo <i>Todo Mundo Odeia Emprego Temporário</i>. • Análise da representação da comunidade negra que habitava a periferia do Brooklyn, nos anos 1980 no referido capítulo.
<p><i>Produzindo um curta-metragem</i></p>	<p>Etapa 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação da proposta de produção do curta-metragem e estudo do curta <i>O preconceito cega</i>. <p>Etapa 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estudo do gênero roteiro. • Elaboração do roteiro do curta a ser produzido. • Reescrita dos roteiros. <p>Etapa 3</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Filmagem dos curtas-metragens. <p>Etapa 4</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estudo do gênero cartaz de divulgação. • Produção de cartazes da mostra no qual os filmes foram exibidos. <p>Etapa 5</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organização da mostra de curtas-metragens.
--	--

Fonte: elaboração da autora.

4.1.1 A escola e a turma

Antes de passarmos a apresentar e a analisar o projeto pedagógico propriamente dito, vamos caracterizar a escola e a turma onde ele foi desenvolvido.

A Escola Estadual Odilon Behrens atende, atualmente, a 1.123 alunos, conta com 67 professores e 23 funcionários e opera nos três turnos ofertando o ensino fundamental 2, ensino médio regular, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o curso de magistério – curso de nível ensino médio, que capacita professores para trabalhar do maternal ao pré-escolar. No turno matutino, funcionam o ensino médio regular e o 9º ano do ensino fundamental. Já no período da tarde, encontram-se as turmas do 6º ao 8º ano do fundamental. Por fim, no turno noturno, há, em funcionamento, as turmas do ensino médio regular, as de EJA e as do curso de magistério.

A escola, de forma geral, possui uma boa infraestrutura, dispendo de espaços amplos e diversificados para a aprendizagem. Compõe sua estrutura laboratório de ciências e química, laboratório de informática, sala de multimeios, teatro, duas quadras esportivas - sendo uma delas poliesportiva - sala de projeção e biblioteca. No período no qual se realizou esta pesquisa, o laboratório de informática estava inoperante, o que foi um dos entraves para a realização do projeto de ensino. Vários computadores estavam danificados, além disso, a velocidade e o sinal da internet eram muito baixos o que impossibilitou a realização de algumas atividades previstas no projeto pedagógico que exijam essas tecnologias. Os estudantes tiveram que cumprir as tarefas em ambiente extraescolar.

Com relação a outros recursos tecnológicos, a escola possui aparelhos de televisão, DVD, data-show e notebook que estão à disposição do professor mediante agendamento.

Grande parte dos estudantes que frequenta a instituição reside em bairros e regiões mais distantes dela. Apenas alguns alunos moram em uma pequena comunidade localizada a dois quarteirões da escola. A razões para que a instituição atenda muitos estudantes de regiões mais afastadas – inclusive, Betim, Contagem, Ibirité e Ribeirão das Neves - é a sua

localidade. A escola está em uma área isolada, rodeada por duas vias de grande circulação, empresas e uma estação de metrô. Em suma, a região em que ela se encontra não é residencial. Dessa forma, ela não está inserida em uma comunidade. Por outro lado, a facilidade de acesso à escola, faz com que ela atenda estudantes de outras cidades da região metropolitana de Belo Horizonte que utilizam o transporte coletivo ou metrô.

Essa distância entre a escola e as comunidades que ela atende traz, como consequência, o pouco envolvimento dos pais e responsáveis com a instituição, o que enfraquece a relação entre comunidade, escola e estudantes. Em nossa análise, os casos de indisciplina e depredação podem ser explicados, também, por essa distância física.

No que concerne aos participantes da pesquisa, foram, ao todo, trinta e cinco estudantes, de 13 a 16 anos, de uma turma do 8º ano do ensino fundamental. Como já anunciado nesta pesquisa, eles apresentavam bastante dificuldade nas práticas de leitura e escrita de textos mais valorizados pela sociedade e possuíam acesso limitado a bens culturais prestigiados, como teatro, shows, museus etc.

De modo geral, a turma não apresentava casos graves de indisciplina e relacionava-se bem com a docente. A relação dos estudantes com seus pares, contudo, era mais delicada. Aparentemente, os estudantes relacionavam-se bem entre si. Eles, frequentemente, eram repreendidos pela professora por causa das conversas, brincadeiras e gargalhadas durante as aulas – inclusive, a conversa excessiva dos estudantes impediu a compreensão de trechos das gravações de áudio que foram feitas no decorrer da aplicação do projeto pedagógico. Contudo, ao serem desafiados a responderem oralmente a alguma questão, a relação opressora e pouco solidária que os educandos estabeleciam entre si emergia.

Uma parcela significativa dos estudantes se recusava a expor suas ideias, temendo ser alvo de deboche daqueles que detinham o “poder” na sala. Aqueles que se arriscavam a responder e que, porventura, apresentassem respostas que não atendessem às expectativas da docente ou da turma, tornavam-se o centro das zombarias e risadas. Apenas alguns estudantes possuíam “autoridade” para exporem suas ideias e saírem ilesos da discussão, caso falassem algo inadequado. Geralmente, esses aprendizes exerciam bastante influência na forma de pensar e agir da turma – veremos mais adiante, com maior riqueza de detalhes, de que forma esse vínculo estabelecido entre os estudantes, a princípio, foi outro entrave para o desenvolvimento do projeto de ensino.

Acreditamos que, infelizmente, o estabelecimento de relações de dominação ou de relações pouco colaborativas entre os estudantes seja uma situação comum em muitas salas de

aula, visto que muitas escolas, pautadas em valores como a meritocracia, estimula a competitividade entre os educandos.

Antes da aplicação do projeto, todos os trinta e cinco estudantes responderam a um questionário socioeconômico (anexo B) que também apresentava questões sobre o acesso que tinham as mídias e o uso que faziam destas. Sintetizaremos, a seguir, algumas informações extraídas do questionário que nos possibilitam conhecer melhor o público-alvo desta pesquisa.

O número de estudantes do sexo feminino e masculino na turma é equilibrado. O número de mulheres supera, por pouco, a quantidade de homens, elas constituem 52% da turma. O índice de repetentes na sala é pequeno, correspondendo a 11% dos alunos. Apenas um estudante interrompeu, uma vez, os estudos.

Vejamos as respostas dos estudantes relacionadas ao grau de escolaridade dos pais:

TABELA 1 - Grau de escolaridade dos pais dos estudantes

Grau de escolaridade	Pai	Mãe
Não estudou	0	0
Da 1ª à 4ª série Ensino Fundamental (antigo primário)	0	3,1%
Da 5ª à 8ª série Ensino Fundamental (antigo ginásio)	15,6%	12,5%
Ensino Médio Incompleto	6,2%	3,1%
Ensino Médio Completo	21,8%	18,7%
Ensino Superior Incompleto	3,1%	9,3%
Ensino Superior Completo	12,5%	12,5%
Pós-graduação	0	3,1%
Não sabe informar	40,6%	37,5%

Fonte: elaboração da autora.

Embora quase metade dos estudantes não soubesse informar o nível de escolaridade dos pais, percebemos, dentre os que responderam, que poucos pais tiveram acesso à educação de nível superior - somente 15,6% para os pais e 21,8% para as mães. A porcentagem daqueles que completaram a graduação é ainda menor: 12,5%. Observamos, também, que a quantidade de pais com baixo grau de escolaridade é elevada, 21,8% das mães e 15,6% dos pais não chegaram a completar o ensino médio.

Acerca da posse de aparelhos que permitem o acesso à internet, 87,5% afirmou ter computador em casa. A mesma quantidade declarou possuir smartphone. A seguir, veremos de que forma os estudantes conseguem acessar a internet.

TABELA 2 - Locais onde os estudantes obtêm acesso à internet

De que forma acessa à internet	Percentual de alunos
Possui internet em casa	80,6%
Acessa em Lan House	12,5%
Possui internet no celular	71,8%
Acessa na escola	0
Não possui acesso a internet	0

Fonte: elaboração da autora.

As respostas dos alunos revelaram que todos acessavam à internet, mesmo não tendo esse recurso disponível em casa. Dois estudantes declararam utilizar a internet na casa dos amigos. Já era esperado que nenhum estudante declarasse ter acesso a internet na escola, visto que ela não é disponibilizada para os discentes.

A maioria dos estudantes, 59%, afirmou acessar a internet “sempre”, 21,5% “frequentemente” e 18,7% declararam acessar “algumas vezes”. Nenhum estudante afirmou usá-la raramente ou nunca. A seguir, serão expostos os sites que eles têm o hábito de acessar na internet.

TABELA 3 - Sites mais acessados pelos estudantes

Sites mais acessados	Percentual de alunos
Youtube	81,2 %
Redes sociais	84,3%
Blogs	12,7%
Outros sites	53%

Fonte: elaboração da autora.

Dentre os vídeos mais vistos no youtube, estão os de humor e os de música. Dois estudantes citaram canais como *Porta dos Fundos* e *Parafernália*. As redes sociais mais citadas foram o *Facebook* e *Instagram*. Já os *blogs*, foram mencionados os que trazem como temas moda, beleza e relacionamentos. Quanto aos outros sites, os aprendizes do sexo masculino afirmaram acessar os de conteúdo sexual e aqueles que têm jogos. As meninas disseram acessar sites de revistas (as mais citadas foram *Capricho* e *Atrevida*). Os discentes declararam, também, acessar a *chats* e sites de pesquisa escolar para realizarem trabalhos solicitados pelos professores.

Já com relação à televisão, todos os estudantes afirmaram possuir, pelo menos, um aparelho de TV em casa. Vários alunos, em torno de 53,1%, declararam ter mais de um aparelho na residência. No que diz respeito à frequência com que a assistiam, 78,1% da turma disseram que “sempre”, 15,6%, “frequentemente” e 6,2%, “algumas vezes”. É interessante

destacar que os estudantes assistem com maior frequência à televisão, do que acessam a internet. Isso pode ser explicado, talvez, porque nem em todos tenham internet em casa. Conheceremos, adiante, os gêneros televisivos e os programas mais vistos pela turma.

TABELA 3 - Gêneros televisivos mais vistos pelos estudantes

Programas	Percentual de alunos
Novelas	53,1%
Seriados	78,1%
Jornais	53,1%
Reality Shows	56,2%

Fonte: elaboração da autora.

As novelas mais citadas pelos discentes foram as produzidas e veiculadas na Rede Globo. A novelinha *Malhação* apareceu em quase todas as respostas. Entre os seriados, o que recebeu mais menções foi o *Todo Mundo Odeia o Chis*. Os telejornais mais citados foram o *Cidade Alerta* e o *Jornal Nacional*. Por fim, os reality shows *A Fazenda* e *Big Brother Brasil* foram os mais apontados. Apesar de, dentre os programas produzidos e veiculados no Brasil, os reality shows terem o maior número de telespectadores na turma, esses não foram estudados no projeto de ensino devido a sua classificação indicativa – o programa é recomendado para maiores de 18 anos. Outros programas de variedades como *Domingo Legal*, *Caldeirão do Huck* e *Pânico na TV* também foram bastante citados.

Uma grande parcela dos estudantes, 68,7%, possui TV a cabo. Os canais de filme, séries, música e desenhos animados foram citados nas respostas.

Por fim, a análise das respostas dos estudantes mostrou que a mídia rádio era a menos utilizada por eles. Quase todos, cerca de 93,7%, possuíam um aparelho de rádio. No tocante à regularidade com que ouviam a mídia mencionada, 18,7% afirmaram que “sempre”, 6,2% “frequentemente”, 34,3% “algumas vezes”, 34,3% “raramente” e 6,2% disseram que nunca ouviam. *A Jovem Pan* e *a Favela FM* foram as estações apontadas.

A interpretação dos dados do questionário evidenciou que a televisão era, para os alunos, um dos principais meios de produção cultural e, sobretudo, de acesso à informação com que eles tinham contato fora do contexto escolar. Nem todos os alunos possuíam computador, smartphone e internet, em contrapartida, todos tinham aparelhos de TV. Apesar de quase todos possuírem aparelhos de som, menos da metade utilizava essa mídia assiduamente. Para grande parte dos estudantes, a internet era usada como fonte de informação somente para as pesquisas exigidas pela escola. Na maior parte do tempo, eles a utilizavam como forma de entretenimento – vídeos de música, sites de jogos e de conotação sexual foram bastante mencionados. Nenhum estudante afirmou acessar portais de notícias ou

jornais online, entretanto mais da metade declarou assistir a telejornais. Isso mostra o quão dependente a turma era da televisão e o quanto eles a consideravam uma fonte privilegiada de informação e cultura.

4.2 O estudo da TV: entre a negação e o envolvimento.

A etapa inicial do estudo da televisão teve por objetivo apresentar aos educandos informações mais gerais sobre esse veículo a fim de instrumentalizá-los para as análises dos programas que seriam realizadas nas oficinas posteriores. Dessa forma, na primeira oficina, foram lidos textos diversificados que esclareciam sobre certos aspectos relacionados à TV aberta brasileira. A oficina estruturou-se em três etapas em que foram trabalhados, respectivamente, uma reportagem que informava sobre o processo de concessão de canais às emissoras, o *Código de Ética da Radiodifusão Brasileira* e um artigo de opinião que questionava a qualidade da programação da televisão aberta. Ao todo, foram 11 aulas.

Esperava-se que a turma se engajasse nas discussões propostas e na leitura dos textos devido ao seu interesse pela temática. Já era esperado, também, que os alunos encontrassem mais dificuldade na leitura do texto jurídico o que poderia, a princípio, desestimulá-los.

O primeiro texto trabalhado na oficina em questão foi a reportagem publicada na revista *Mundo Estranho* que, conforme já dito, trazia como informação principal o procedimento de concessão dos canais de sinal aberto para as emissoras. Inicialmente, foi realizada uma preparação para a leitura, como prevê Solé (1998), a fim de verificar e, ao mesmo tempo, mobilizar o conhecimento prévio dos alunos a respeito do tema abordado na reportagem. Vejamos a seguir um trecho dessa interação³.

(1)P: Pessoal, primeiro... Antes de começarmos a estudar os programas, a gente vai conhecer um pouquinho de como a televisão funciona... Quem financia a televisão... Nós vamos saber direitinho como a televisão consegue espaço, as emissoras conseguem espaço para a transmissão. Então, a primeira pergunta que faço para vocês: como a televisão consegue esse espaço para transmissão da programação?

(2)Vinícius: como assim?

(3)P.: Na hora que você chega na sua casa, liga a TV e tem a Globo, a Record, a SBT lá... Como elas conseguem aquele espaço para serem transmitidas? Como elas conseguem estar lá?

³ Os nomes dados aos estudantes são fictícios a fim de que suas identidades sejam preservadas.

(4) Vinícius: Pela eletricidade! Não, satélite!

(risos na sala)

(5) P.: Tá! O satélite ajuda a transmitir. Mas quem dá autorização para as emissoras transmitirem a programação?

(6) Hélio: O governo.

(7) P.: Tá. O governo? Tem mais alguém? Vamos anotar no quadro.

(8) Vinícius: É pra copiar?

(9) P.: Não. Só vou anotar pra gente discutir.

No turno 1, a professora instiga a turma a buscar seu conhecimento enciclopédico sobre assunto tratado no texto que, no decorrer da leitura, será confirmado ou rechaçado. Diante da incompreensão do aluno Vinícius, evidente na pergunta “como assim” no excerto 2, a mediadora reformula a questão no excerto 3 e utiliza como andaime para promover a compreensão uma situação corriqueira que, provavelmente, faz parte do dia-a-dia do aluno: “Na hora que você chega na sua casa, liga a TV e tem a Globo, a Record, a SBT lá...”. A resposta de Vinícius, entretanto, não corresponde à expectativa da professora e, de certa forma, não corresponde à expectativa dos demais educandos, que a rejeitam através das risadas. Apesar da crítica da classe, a professora, primeiramente, ratifica a tentativa do estudante, a fim de encorajá-lo a tentar formular uma nova resposta para a questão, assim a professora tenta controlar a frustração do estudante frente a seu erro. Cabe lembrar as relações de poder que regem a convivência entre os educandos na turma – relatada na seção 3.1 deste trabalho –, que, muitas vezes, se abstêm de responder oralmente às questões por medo de serem alvo da zombaria dos colegas. Dessa forma, todo cuidado deve ser tomado para não inibir o aluno. Através do “mas”, a educadora mostra para Vinícius que sua resposta estava equivocada e tenta reformular a pergunta, que, dessa vez, torna-se mais direcionada através do emprego de “autorização”. O estudante, talvez por medo de sofrer novamente a reprovação dos colegas, silencia-se diante da questão. Seu colega de classe Hélio mostra um conhecimento maior com relação ao tema a ser abordado. Por fim, a professora recruta os outros alunos a envolverem também no debate.

Finalizada a etapa de contextualização da reportagem, os educandos partiram para a leitura do texto e, em seguida, responderam a questões de compreensão. A turma, até então, mostrava-se envolvida com o projeto. Apesar de grande parte dos alunos não verbalizar suas respostas, dúvidas, questionamentos nas discussões realizadas, todos se propuseram a ler o

texto e a fazer a atividade escrita. Durante a socialização das respostas do exercício, a professora foi surpreendida pelo posicionamento de um aluno na questão: “Na sua opinião, a informação trazida pela reportagem foi interessante? Por quê?”. Segue parte da transcrição desse momento.

(10)P.: Na opinião de vocês, o texto lido é interessante? Trouxe informações interessantes?

(11) Michael: Não.

(12) Vinícius: Sim.

(13) Gustavo: Não.

(14)P.: Sim... não... Por quê?

(15) Gustavo: Por que hoje em dia tem tecnologia, tem acesso à internet. Televisão não é importante, não é interessante.

(16)P.: Se não é importante, nem interessante, por que então na casa de todo mundo tem televisão?

(17) Gustavo: Tem porque a família assiste.

(18)P.: Se a família assiste então ela não é importante?

(19) Aline: É sim. Muita gente assiste.

(20)P.: Alguém mais quer falar? Han?

No diário de campo, consta a fala de outro aluno que ratifica a colocação de Gustavo: “Jovem gosta de internet, de tecnologia”. A professora, no turno, 16 questiona o posicionamento extremista do aluno lançando mão de um dado que foi compartilhado pela turma: todos possuíam aparelhos de TV em casa. Gustavo, por sua vez, não relativiza sua posição, mas a reafirma. O educando nega que seja um telespectador, visto que, na sua concepção e na de seu colega, televisão é algo obsoleto - veremos mais adiante que o aluno contradiz seu posicionamento inicial. No turno 18, a professora, novamente, utiliza uma pergunta como andaime para que o aluno reformule sua visão. Entretanto, o aluno silencia-se e Aline responde à questão. Embora a estudante refute a opinião de Gustavo, ela também não se coloca como um telespectador. A educadora, no excerto 20, convida a turma a participar da discussão, mas não obtém resposta.

A fala de Gustavo pareceu ter uma grande repercussão na turma. Muitos alunos, até então cooperativos e participativos, passaram a rejeitar a televisão nas aulas subsequentes. Essa rejeição às vezes era verbalizada – como será mostrado mais a frente - outras vezes

manifestava-se na conduta dos educandos que se mostravam indispostos a ler os textos e a fazer as atividades propostas. Além disso, os alunos ficaram ainda mais acanhados. Poucos se arriscavam a participar oralmente das discussões, já que demonstrar ser um telespectador poderia proporcionar-lhes o rótulo de “ultrapassados”. Não podemos afirmar com precisão que a rejeição dos estudantes foi consequência apenas do comentário de Gustavo. Outros fatores, tais como desinteresse pela temática das aulas, a forma como as aulas estavam sendo conduzidas pela docente – a professora estava controlando as conversas entre os estudantes para que o áudio das aulas não ficasse comprometido – podem ter contribuído para o comportamento da turma.

Vale lembrar alguns dados extraídos do questionário aplicado na turma antes da execução do projeto para que possamos refletir sobre a fala de Gustavo. Quando perguntados a respeito da frequência com que assistiam à TV, por volta de 78,1% alunos afirmaram assistir sempre, já 15,6% a assistiam frequentemente e 6,2% de vez em quando. Nenhum aprendiz declarou a assistir raramente ou nunca. Portanto, na classe, pelo menos 93% dos alunos revelaram ser telespectadores ativos. Gustavo também é um telespectador. Talvez o seja com menor frequência que os demais. Mas, então, qual a explicação para sua rejeição? Sabemos que a televisão aberta vem passando por um processo de desvalorização em função do crescente acesso da população brasileira a outras fontes de informação e de produção cultural como a internet e a TV fechada. Ademais, tem se intensificado nos últimos anos o questionamento sobre a qualidade da programação da TV aberta, o que vem gerando um discurso depreciativo acerca desse veículo de comunicação. Possivelmente, Gustavo quis construir de si uma imagem de alguém jovem, atento às novas tecnologias e que, de certa forma, acatou o discurso pejorativo da programação televisiva, por isso afirma que ela não é interessante.

Apesar de a televisão aberta estar perdendo progressivamente sua audiência nos últimos anos, ela ainda é um meio de comunicação de referência em muitos lares brasileiros, inclusive na turma na qual se desenvolveu esta pesquisa. A professora poderia ter aproveitado a fala de Gustavo para fomentar uma discussão sobre a situação da TV diante do acesso cada vez mais amplo à mídia digital. Contudo, devido à dispersão da turma, a mediadora decidiu dar continuidade à socialização das respostas e deixar essa discussão para outro momento. Após a leitura e discussão da reportagem, a professora tentou promover um debate sobre o financiamento das principais emissoras da TV aberta.

(21)**P.:** Vamos continuar... A gente viu que o governo é quem concede, autoriza as emissoras a usarem os canais. Uma pergunta pra vocês: quem financia a TV? Quem paga a TV?

(22)**Hélio:** As propagandas.

(23)**Vinícius:** o dono da TV.

(24)**P.:** A principal fonte de renda da TV são as propagandas. Pra quem são destinadas as propagandas de TV?

(25)**Vinícius:** Pra quem assiste a TV!

(26)**P.:** Sim. E as propagandas são aleatórias? Tipo assim, em qualquer horário passa qualquer propaganda, no intervalo de qualquer programa passa qualquer propaganda? Como que funciona?

(27)**Hélio:** Não. Depende do programa.

(28)**P.:** Como assim depende do programa?

Silêncio na sala

(29)**P.:** Propaganda de carro, de empréstimo, de absorvente, de bebida, passa em qualquer horário? Em qualquer programa? É isso que eu quero saber...

Silêncio na sala

(30)**P.:** Pessoal, as propagandas são escolhidas de acordo com o público-alvo do programa. Público-alvo são as pessoas para quem os programas são feitos. Então, por exemplo, de manhã tem desenho nos programas. Quem é o público –alvo dos desenhos?

(31)**Alunos:** as crianças.

(32)**P.:** Então nesse período vai passar propagandas para as crianças. Propagandas de brinquedo, de lojas de brinquedo, de roupas infantis. Outra coisa, uma propaganda que passa às 4h da manhã tem o mesmo preço de uma propaganda que passa às 20h no Jornal Nacional?

(33)**Alunos:** não.

(35)**P.:** Por que não?

(36)**Hélio:** Por que o Jornal Nacional tem muita audiência por isso o preço é maior.

(37)**P.:** Isso mesmo. Quanto maior o número de telespectadores assistindo ao programa, maior será o valor que a empresa vai pagar. Programas que têm muita audiência têm as propagandas mais caras. As empresas podem pagar até mais de 1 milhão por uma semana de propaganda. Nós ajudamos a pagar a TV, nós damos audiência.

No fragmento apresentado, percebemos que a professora domina os turnos de fala. Analisemos, então, os possíveis motivos a essa desproporção. Na linha 1, a mediadora tenta

explorar os conhecimentos dos alunos a respeito da fonte de renda da televisão. Os objetivos da discussão eram fazer com que a turma compreendesse a responsabilidade da audiência no custeio das emissoras e a relação entre os programas, as propagandas e os telespectadores – relação esta que foi explorada de forma mais concreta e sistemática na análise do telejornal *Cidade Alerta*. Somente dois alunos participam efetivamente da discussão. Os demais, em conjunto, responderam somente a duas questões- como pode ser comprovado nos turnos 31 e 33.

Provavelmente, os aprendizes ainda estavam receosos em expor-se oralmente devido à fala de Gustavo. No momento da interação, eles sequer conversaram entre si. Por outro lado, talvez, eles não soubessem, de fato, responder às perguntas feitas pela professora ou estavam inseguros com suas respostas, daí o silêncio absoluto. Hélio, mais uma vez, demonstrou ter um conhecimento maior sobre o tema se comparado aos seus colegas de classe. Ainda que por dedução ele consegue dar, na linha 22, uma resposta satisfatória à questão levantada pelo docente. Vale ressaltar que Hélio tem acesso a práticas de letramento mais amplas que os demais colegas de classe. Ele era o único na sala que conhecia a revista “Mundo Estranho”- apresentada na primeira atividade da primeira oficina. Consta no registro do diário que campo que ele ainda afirmou que preferia a revista “Super interessante” a esta. Frequentemente, ele era visto com algum livro ou revista. Além disso, apresentava melhor desempenho nas aulas de leitura que os demais. Esses fatores contribuíram para o aluno se sobressaísse nas oficinas deste trabalho.

No turno 27, Hélio aparenta saber que existe uma relação entre o programa e as propagandas que são veiculadas durante sua exibição, mas não consegue explicar de que forma ela se dá. O silêncio dos discentes diante do questionamento da professora no turno 28, especialmente o de Hélio, mostra que, sozinhos, eles não conseguiriam chegar à resposta já que, para tal, eles precisariam de um conhecimento de mundo que não possuíam. No excerto 29, a professora utiliza como andaime exemplos específicos de produtos anunciados nas propagandas, a fim de ajudar os estudantes a associá-los ao público-alvo dos programas. Entretanto a turma não consegue, por si só, estabelecer essa relação. Dessa forma, a professora demonstrou para os estudantes como deveria ser realizada essa relação, para que, nas análises futuras, eles fossem capazes de estabelecer essa conexão sozinhos. No turno 37, a mediadora parafraseia a fala de Hélio para ratificá-la diante da turma. Em seguida, ela expande o enunciado do aluno acrescentando uma informação nova: o valor que pode ser pago por um anunciante à emissora.

As razões apresentadas podem explicar o predomínio da fala da educadora no protocolo apresentado. Talvez, no final do excerto 37, a mediadora pudesse ter instigado os alunos a perceber o poder que os telespectadores têm sobre a programação e a manutenção da mídia televisiva, ao invés de ter entregado pronta essa ideia. Contudo, as situações de sala de aula exigem do professor atitudes imediatas que nem sempre são as melhores para a aprendizagem.

A análise comparativa das respostas dos questionários inicial – antes da aplicação do projeto- e final – após realização do projeto - para questão “Para você, quem financia os programas das grandes emissoras (Globo, SBT, Band, Record)?” mostrou que os alunos interpretaram equivocadamente a questão do custeio da TV aberta. Vejamos, a seguir, a tabela 5 com os dados.

TABELA 4 - Resultado para a questão do questionário "Para você, quem financia os programas das grandes emissoras (Globo, SBT, Band, Record)?"

Responsáveis pelo financiamento da TV aberta	Porcentagem de alunos que marcaram no primeiro questionário	Porcentagem de alunos que marcaram no segundo questionário
Estado	31%	80%
Proprietário das emissoras	62%	15%
Propagandas	28%	83%

Fonte: elaboração da autora.

Já era esperado que, após a aplicação do projeto, diminuísse o número de alunos que manteriam a visão ingênua de que as emissoras eram subsidiadas pelos seus próprios proprietários. Esperávamos, também, que a maioria dos alunos entendesse que as propagandas eram responsáveis por custear a televisão. Os dados dos questionários, em parte, confirmaram nossa expectativa. Contudo, o aumento significativo de alunos que afirmaram que o Estado é o financiador das grandes emissoras nos surpreendeu – vale lembrar que os alunos poderiam marcar mais de uma opção no questionário. Possivelmente, os estudantes entenderam, equivocadamente, que o empréstimo dos canais de sinal aberto feito pelo governo às emissoras seria uma forma de financiá-las - enquanto que, na verdade, as emissoras pagam ao governo impostos e taxas.

4.2.1 Existem leis para a TV brasileira?

Na segunda etapa da primeira oficina, foi estudado o *Código de Ética da Radiodifusão Brasileira*. Antes da leitura do documento, foi realizada uma discussão prévia para que

podéssemos conhecer as informações que os aprendizes possuíam acerca das leis que regem a televisão brasileira. A seguir, há um fragmento dessa interação.

(38)P.: Pra vocês, existem leis para a TV, para a programação da TV?

(39)Vinícius.: não... acho que não.

(40)Jorge: Até eu que não assisto televisão, sei que tem lei. Tem lá aquela lei de horário. Cena de sexo não pode passar de dia.

(41)Bianca: Tem um negócio lá também, professora, que uma emissora não pode falar da outra.

(42)P.: Alguém mais quer falar?

(43)Aline: Eu não sei, professora.

(44)Jorge: Até eu sei que quando eles falam palavrão eles colocam um “piii”.

Vimos que, nesse protocolo, diferentemente do anterior, há a participação de um maior número de alunos que se engajam na discussão proposta pela docente. Os alunos Jorge e Bianca demonstram saber que existem leis para a televisão, no entanto o conhecimento que revelam é o de senso comum. É interessante notar que nos turnos 40 e 44, Jorge inicia seu enunciado negando-se enquanto telespectador. Porém temos conhecimento de que apenas um telespectador saberia que, em horário livre, não é permitido o emprego de palavras de baixo calão, por isso as emissoras vedam a pronúncia desse tipo de termo com um som que lembra um bip – som este que foi representado pelo aluno de forma onomatopaica o que confirma que ele presenciou isso na TV. Ademais, somente um telespectador atento e ativo saberia que cenas que simulam mais explicitamente relações sexuais são restritas a determinado horário. Essa postura contraditória do aluno pode ser reflexo do comentário de Gustavo. Jorge e Gustavo são amigos e, conhecendo as relações estabelecidas na sala, essa seria uma explicação possível para a atitude de Jorge. Avaliamos como positiva a iniciativa do aluno que, embora tenha se resguardado de uma possível retaliação, mostrou interesse em contribuir com a discussão.

Vencida a etapa de sondagem do conhecimento prévio dos estudantes a respeito do conteúdo a ser abordado no documento, o *Código de Ética da Radiodifusão Brasileira* foi entregue à turma. Foi realizada a pré-leitura do texto na qual foram explorados alguns aspectos relacionados à sua condição de produção e à organização do gênero. O título também foi trabalhado nessa etapa. Analisemos um trecho da transcrição dessa aula.

- (45)**P.:** São criadas leis para quais aspectos da televisão?
- (46)**Rafaela:** programação, publicidade, noticiário...
- (47)**P.:** Isso. Vocês lembram que na aula passada alguém disse que uma emissora não podia xingar a outra? Isso tá na lei. Olhem aí “Do relacionamento das emissoras”.
- (48)**Yuri:** Onde tá, professora?
- (49)**P.:** Capítulo V “Do relacionamento das emissoras”.
- (50) **Vinícius:** Mas a Band zoa a Globo, e aí?
- (51)**P.:** É explícito?
- (52)**Vinícius:** É mais ou menos... O Pânico fala mal da Globo.
- (53)**P.:** Sabia que tem vários processos contra o Pânico?
- (55)**Vinícius:** Como é que é?
- (56)**P.:** Tem vários processos contra um tanto de programa que desrespeita as leis. Depois vou mostrar pra vocês.

No turno 47, a professora recobra uma informação trazida por um aluno na aula anterior: a existência de leis que regulamentam o convívio entre as emissoras. Esse foi um recurso de andaimagem usado para que os estudantes associassem seu conhecimento de mundo ao conhecimento proporcionado pelo documento, o que poderia despertar maior interesse pela leitura. Vimos, no excerto 48, que a estratégia foi bem sucedida, uma vez que um estudante mostra-se curioso e solicita à docente que informe a localização dessas leis no documento que tem em mãos. No diário de campo, está relatado que alguns alunos também procuraram por elas naquele instante. Na linha 50, Vinícius questiona a legitimidade e o vigor das leis, uma vez que presencia o desrespeito entre as emissoras. A educadora valida a experiência que o aluno traz e, no turno 56, tenta ampliar sua visão informando-lhe que há processos contra as emissoras.

Os estudantes, por fim, foram convidados a lerem silenciosamente todo o documento. Como já era previsto, houve bastante resistência da turma em fazê-lo. As principais reclamações ouvidas pela docente foram quanto à extensão do texto e à sua linguagem mais técnica. Para que os estudantes não desistissem da leitura, a docente leu o texto oralmente, enquanto os discentes acompanhavam a leitura silenciosamente. Durante a leitura oral, foram realizados comentários a respeito da estrutura do documento e do uso de alguns termos próprios de textos jurídicos. Ao longo da leitura, a professora fez algumas perguntas de

compreensão sobre o que foi lido a fim de verificar se os estudantes entendiam o que liam. A leitura construída conjuntamente auxiliou muitos estudantes a vencer a resistência em ler um texto com qual não possuíam familiaridade.

Os dados extraídos dos questionários mostraram que quase todos os estudantes passaram a ter ciência, após a realização do projeto, de que há leis que orientam a televisão brasileira. Vejamos abaixo o quadro que expõe a resposta dos educandos para a pergunta “Para você, existem leis para a programação que passa na TV?” antes e após o projeto de ensino.

TABELA 5 - Resultado para a questão do questionário "Para você, existem leis para a programação que passa na TV?"

Para você, existem leis para a programação que passa na TV?	Porcentagem de alunos que afirmaram que sim	Porcentagem de alunos que afirmaram que não	Porcentagem de alunos que afirmaram não saber
Questionário inicial	53,1%	25%	21,8%
Questionário final	96,8%	3,1%	0%

Fonte: elaboração da autora.

4.2.2 “Programas certinhos demais não agradam as pessoas”

O último texto trabalhado na primeira oficina foi um artigo de opinião publicado no site da campanha *Quem financia a baixaria é contra cidadania* por Iuska Wolski, um estudante da 8ª série de uma escola pública do Paraná. O autor discute a baixa qualidade dos programas de maior audiência da televisão aberta brasileira. Os alunos não tiveram dificuldade na leitura do artigo, visto que a linguagem era bem próxima à deles e o tema discutido era de conhecimento de todos. Dessa forma, não houve tanta resistência da turma em ler o texto e em fazer as atividades de compreensão pós-leitura. O maior obstáculo enfrentado pela docente, porém, foi durante a socialização das respostas. No diário de campo, consta que, depois de muita insistência da professora, apenas dois alunos compartilharam suas respostas referentes às perguntas de compreensão do artigo. Entretanto nenhum aluno se arriscou a compartilhar sua resposta para questão: “Você concorda com a visão do autor sobre a programação da TV brasileira? Por quê?”. Quando a docente os perguntou a razão para não exporem a opinião, um aluno disse que não queria ser “zoadado” pelos colegas e outra aluna

completou rindo “você não conhece o povo dessa sala, professora”. Novamente, os alunos expuseram o medo que sentiam da reprovação dos colegas.

Algumas respostas para a referida questão da atividade foram anotadas pela docente em seu diário de campo enquanto esta verificava se os estudantes fizeram a atividade proposta. Um número razoável de estudantes disse não concordar com a opinião de Iuska Wolski. Argumentos como “os programas divertem” e “mostram a realidade” foram recorrentes. Duas alunas, por sua vez, elaboraram respostas que chamaram atenção da docente. Uma afirmou não concordar com as ideias do artigo, pois “programas certinhos demais não agradam as pessoas”. A professora perguntou à aluna o que ela entendia por programa “certinho”, e obteve como resposta que eram aqueles que respeitavam as leis. A outra aluna, por sua vez, respondeu: “se eu concordasse com ele (autor do artigo) seria hipócrita porque adoro os programas”. Se as aprendizes socializassem suas respostas poderia ser feito, naquele instante, um debate interessante sobre a expectativa do telespectador em relação aos programas e vice-versa; as questões éticas que envolvem a programação etc. Contudo, a educadora preferiu respeitar a escolha dos estudantes em não se exporem.

A primeira oficina foi uma grande novidade para os alunos que, em nenhum momento de suas trajetórias escolares, haviam estudado mais profundamente a mídia televisiva. Talvez, o envolvimento mais tímido dos alunos nessa etapa se deva também, além das razões já expostas, ao estranhamento de estudar um conteúdo que foge ao currículo tradicional da escola e ao formato tradicional das aulas que costumam ser mais expositivas do que dialógicas. Nessa oficina, a docente pôde compreender melhor a relação que os estudantes estabeleciam com televisão e a relação que estabeleciam entre si o que a auxiliou a conduzir melhor as oficinas posteriores. Percebemos, pela análise dos dados dos questionários, que o estudo da primeira oficina possibilitou aos alunos a ampliação de seus conhecimentos sobre o funcionamento da mídia televisiva, o que foi fundamental para a construção de uma visão mais madura a respeito da televisão e dos programas estudados nas etapas subsequentes.

4.3 Cansamos da mesma história: outras leituras para *Malhação*.

A segunda oficina do projeto de ensino (anexo D) teve por objetivo possibilitar que os alunos desenvolvessem outras leituras para a novela juvenil *Malhação*, em especial, a temporada *Casa Cheia* de 2013-2014. A oficina foi organizada em seis etapas, totalizando 27

aulas. Foram analisadas, ao longo das etapas, a abertura da novela, a construção da trama, a composição dos protagonistas, a representação de acontecimentos sócio-históricos (no caso da temporada em questão, a Copa do Mundo e o terremoto ocorrido no Haiti em 2010), a concepção de Brasil e de brasileiro e a representação dos gêneros masculino e feminino. As categorias de análise da novela utilizadas na oficina basearam-se nas que foram propostas por Napolitano (2003). As questões de compreensão que subsidiaram as análises das cenas e capítulos alicerçaram-se nas estratégias de leitura de Solé (1998) e Rojo (2012) e na concepção de leitura crítica de Freire (1983,1996).

4.3.1 A abertura da temporada *Malhação – Casa Cheia*

A primeira etapa da oficina centrou-se no estudo da abertura da temporada *Casa Cheia*. Primeiramente, foram levantados, oralmente, os conhecimentos dos alunos a respeito do gênero “abertura de novela” e das características das aberturas de *Malhação*. Em seguida, os estudantes foram convidados a apresentar significados para a expressão “casa cheia” que deu nome à temporada. Após assistirem à abertura da novela (anexo E), os alunos responderam, por escrito, a questões de leitura que os instigavam a relacionar os vários recursos semióticos utilizados para sua construção – tais como a música, cores, cenário, caracterização dos personagens – para que conseguissem identificar a temática central da temporada, a visão de família nela veiculada e o sentido do subtítulo *Casa Cheia*.

A abertura de *Malhação- Casa Cheia* ambienta-se em um galpão que vai sendo transformado em um set de filmagem. Nesse set, os personagens constroem, ludicamente, o cenário de uma casa, enquanto a música *Família*, da banda Titãs, é tocada. A abertura inicia-se com um garoto que demarca o chão do cenário à medida que pedala uma bicicleta. Ao encostar a bicicleta em um alvo que está na cena, o menino aciona uma roldana que faz descer ao cenário um sofá e uma porta verde e amarela. Na sequência, um idoso abre a porta e convida para entrar um grupo composto por jovens, crianças, uma idosa e um cachorro. Cooperativamente, os personagens vão construindo uma casa: uma criança ajuda o idoso a armar uma mesa, enquanto uma adolescente traz uma parede para a sala; um jovem pendura um quadro e outra adolescente o endireita na parede; uma senhoraorna a mesa com uma tolha enquanto o cachorro desenrola um longo tapete vermelho. A logomarca de *Malhação* também é construída de forma lúdica: balões com tintas coloridas arremessadas por uma catapulta e latas de tinta derrubadas por uma bola de futebol ajudam a colori-la. A abertura

encerra-se com os personagens, em meio a uma chuva de papéis coloridos e nuvens de tintas coloridas, comemorando a criação do cenário.

Os recursos semióticos que compõe as cenas da abertura indicam a temática central da temporada: as relações familiares. A música cujo tema é família, o cenário que é uma casa, os personagens que representam o arquétipo de família – os avós, representados pelo casal de idosos, os jovens e as crianças que poderiam ser os netos e o cachorro que simbolizaria o animal de estimação – são pistas que nos levam à temática. A forma colaborativa como os personagens constroem a casa e a relação harmoniosa que estabelecem entre si ajudam a transmitir uma visão idealizada de família como grupo social cujos membros cooperam entre si. O predomínio de cores quentes e vivas no cenário da abertura contribui para a atmosfera de alegria e agitação que embala as ações dos personagens. O título *Casa Cheia*, portanto, pode ser compreendido uma família extensa que vive em uma mesma casa ou um grande grupo de pessoas que vivem em uma mesma casa e estabelecem entre si uma relação familiar.

Segue um trecho da transcrição do momento em que os estudantes compartilhavam com a classe as respostas das atividades de leitura realizadas após a exibição da abertura.

(57) **P.:** Onde se passam as cenas?

(58) **Vinícius:** Em um galpão.

(59) **P.:** Mas esse galpão dá a ideia de quê?

(60) **Aline:** Casa.

(61) **P.:** Isso! Qual o vínculo entre as personagens? O que elas parecem ser uma das outras?

(62) **Vinícius:** Amigos.

(63) **Aline:** Não, da família.

(64) **Marina:** A música também ajuda, né?

(65) **P.:** Parecem ser da família. Por que que eu sei que parece ser uma família?

(66) **Jorge:** Porque tem um velho e um moleque lá...

(67) **Gustavo:** Um avô.

(68) **Jorge:** Um tio, tem o primo, o avô, uma irmã, um irmão...

(69) **Marina:** A música, professora.

(70) **P.:** Na imagem da família tradicional, também tem um animal de estimação, né?

(71) **Bruna:** Tem, um cachorro.

(72) **P.:** O que essas pessoas estão fazendo?

(73) **Vinícius:** Arrumando o galpão.

(74) **Carla:** Arrumando a casa deles.

(75) **P.:** Isso. Transformando o lugar na casa deles...O que eles estão fazendo?

(76) **Vinícius:** Pintando, colocando tapete...

No fragmento apresentado, percebemos que os alunos também constroem andaimes para seus colegas. Assim, a aprendizagem da leitura na etapa deu-se de forma colaborativa entre alunos e professor. No turno 64, diante da resposta inadequada de Vinícius para a questão, Marina mostra para seu colega umas das pistas que levam à percepção do vínculo que os personagens aparentam ter na abertura da novela: a música, cujo tema é família. A mediadora, no excerto 65, incita os alunos a buscarem outras evidências. O educando Jorge, em 66, aponta a presença de um idoso e uma criança que poderiam ser avô e neto. Contudo, a resposta do aluno é vaga, uma vez que ele não especifica qual seria a relação entre os personagens. Gustavo, em seguida, completa a fala do colega atribuindo um papel ao personagem mais velho: um avô. Jorge, a partir da intervenção de Gustavo, reformula sua resposta na linha 68, explicitando os possíveis graus de parentesco dos intérpretes na cena. No turno 74, a estudante Carla também se vale de uma estratégia de andaimagem ao rechaçar a resposta dada por Vinícius na linha 73, mostrando-lhe que as personagens não arrumam um galpão, mas sim uma casa. A professora ratifica as respostas dos alunos e, em seguida, as reformula. Não se trata, exatamente, de “arrumar” uma casa, mas de construir uma. Observar isso seria importante para compreender a visão de família – construída na novela desde a abertura - como um grupo social cujos membros cooperam entre si para construção de um lar. Nas funções de andaime formuladas por Wood et al. (1976), a educadora, ao reformular a fala dos estudantes, está *demonstrando* qual seria a resposta ideal para o problema levantado pela questão. Essa estratégia auxilia os estudantes a realizarem, sozinhos, atividades semelhantes no futuro.

4.3.2 Conhecendo a trama e os personagens: mais do mesmo

A segunda etapa da oficina, por sua vez, centrou-se na análise da trama, personagens centrais foram organizados dois conjuntos de atividades. Analisaremos, a seguir, cada um deles.

O primeiro conjunto centrou-se na análise da trama principal, da construção dos protagonistas e antagonistas e da ambientação das cenas de *Malhação - Casa Cheia*. Napolitano (2003) considera que o estudo dessas categorias é fundamental para se desenvolver uma leitura mais crítica da telenovela. Dessa forma, foram selecionados, para

serem exibidos à classe, o primeiro capítulo e cenas do terceiro e do sexto nos quais foram apresentados ao telespectador os personagens principais, os conflitos que enfrentariam no desenrolar da trama e os cenários e as imagens associados a eles. Antes da exibição dos vídeos, foi realizada uma fase de pré-leitura na qual os alunos expuseram seus conhecimentos a respeito da trama de *Malhação*. Na sequência, foram questionados se havia alguma repetição da história e quais traços eram repetidos. Menegaz (2006) observou que a “novelinha” reproduzia, ao longo das temporadas, o mesmo argumento: um triângulo amoroso no qual, geralmente, duas mulheres disputavam o mesmo homem. Essa repetição também ocorreu em *Casa Cheia*. Após a exibição do vídeo, os alunos responderam, por escrito, a perguntas de compressão que abordavam, entre outras questões, as características físicas e psicológicas dos protagonistas e antagonistas; os conflitos vivenciados pelos protagonistas; a previsibilidade da trama e a identificação dos alunos com os personagens.

Na etapa de pré-leitura, quando questionados acerca da repetição da tramas de *Malhação* os estudantes afirmaram que havia recorrência de temas como gravidez, sexo e drogas, que o conflito vivido pelos protagonistas era sempre desencadeado por um triângulo amoroso e que os personagens possuíam características previsíveis. No diário de campo, há registro de falas como “É sempre a mesma história”, “Sempre tem uma menina e um cara e uma outra menina que atrapalha os dois” e “Sempre tem sexo”. Observamos que os estudantes superaram as expectativas da docente, uma vez que, não apenas identificaram o triângulo amoroso como argumento básico da novela, mas apontaram outros traços recorrentes nas histórias como os temas e os personagens com características previsíveis.

Após a etapa de pré-leitura, foram apresentados à turma o primeiro capítulo e cenas do terceiro e do sexto. Como dito anteriormente, eles apresentam a trama principal, os personagens centrais e os problemas que irão enfrentar. Em *Malhação – Casa Cheia*, a história central desenvolve-se no casarão de Vera e Ronaldo, onde o casal vive com seus seis filhos de casamentos anteriores. A protagonista Anita e a antagonista Sofia, filhas do primeiro casamento de Vera, disputam o amor do protagonista Benjamin, filho do casamento anterior de Ronaldo.

Em linhas gerais, as cenas exibidas à turma mostram a protagonista Anita – caracterizada como uma adolescente bondosa e romântica – e sua irmã, Sofia, antagonista da história – caracterizada como uma garota bonita, egoísta e consumista – de férias com pai e a madrasta em Nova York. Enquanto Anita e Sofia passeiam nos E.U.A, a mãe das jovens organiza, no Brasil, o seu casarão situado no Grajaú – bairro de classe média e média-alta do

município do Rio de Janeiro - recentemente comprado por seu namorado e futuro marido Ronaldo, ex-sócio de um restaurante. O “mocinho” Benjamin (ou Ben) – retratado como um jovem esportista descolado e inteligente – mora com a mãe e o padrasto nos EUA e deseja regressar ao Brasil, sua terra natal, de onde saiu quando era criança. Ele é apresentado praticando Le Parkur e futebol americano. Ben e Anita encontram-se, por acaso, em uma loja nos EUA. Embora os pais dos protagonistas vivam juntos, eles não se conheciam. Ben e Anita apaixonam-se um pelo outro e combinam de se encontrar. A última cena exibida à turma mostra Ben esperando Anita para o encontro quando vê a irmã da “mocinha”, Sofia, e encanta-se com a beleza da vilã. Pela descrição das cenas iniciais, percebemos que a temporada *Casa Cheia*, novamente, repete a fórmula do triângulo amoroso – como já observado por Menegaz (2006) - e dos personagens maniqueístas.

Após assistirem aos vídeos os alunos, então, responderam a algumas questões de compreensão. Na socialização das respostas das atividades, quando perguntados se se identificavam com algum personagem na temporada, grande parte dos alunos respondeu que não. Então, a professora perguntou o motivo para não identificação. Muitos alunos alegaram que os personagens eram chatos e bobos. Um estudante, por sua vez, respondeu: “As meninas lá e os caras têm dinheiro. Tão lá nos Estados Unidos. Nada a ver com nós.” Para o estudante, a diferença de classe social seria uma barreira para sua identificação com os personagens, já que estes passavam por experiências diferentes das suas. A partir da fala do aluno, a professora instigou os alunos a perceber a relação entre a classe econômica/social dos personagens – que pertenciam à classe média e à classe média alta – e a do público-alvo da novela, para que pudessem compreender que *Malhação* não representava todos os jovens brasileiros, apesar de trabalhar com temas ditos “adolescentes” como namoro, sexo, amizade etc. Alguns alunos, em seguida, disseram se identificar com o seriado “Todo Mundo Odeia o Chris” – que narra as peripécias de um jovem negro americano que vive no subúrbio de Nova York - e solicitaram à docente que trabalhasse com o seriado em sala – pedido este que foi atendido. Esse pedido dos discentes é uma evidência de que eles fizeram uma leitura diferente de *Malhação*. Compreendemos, pelas falas da turma, que a novelinha *Malhação* era uma espécie de válvula de escape para muitos estudantes que possuíam um cotidiano árduo. Isso ficou mais evidente durante a análise do seriado americano.

O segundo grupo de atividades teve por objetivo informar o aluno sobre duas questões importantes: a novela é planejada por meio de um roteiro e o roteiro é modificado em função da audiência. Antes da leitura de uma notícia que contava as mudanças sofridas no enredo de

Malhação em razão da baixa audiência, foi feita uma etapa de pré-leitura na qual reperguntou aos estudantes se a novela era planejada ou as cenas eram feitas no improviso. A partir das respostas dos estudantes, a docente explicou à classe a função e a estrutura do roteiro. Uma nova pergunta foi direcionada aos alunos: se o roteiro da novela era fixo ou se sofria alterações. Foi solicitado aos alunos que verificassem na leitura da notícia se as informações fornecidas por eles para a segunda pergunta seriam confirmadas ou rejeitadas.

Na fase de pré-leitura, grande parte dos alunos mostrou conhecer que a novela é planejada. Pouquíssimos disseram que ela era improvisada. Veremos a seguir que, apesar de a maioria da sala afirmar que a novela é planejada e da professora explicar sobre a funcionalidade do gênero roteiro, alguns aprendizes, nas aulas subsequentes, demonstraram desconhecer que as cenas e falas eram previamente elaboradas.

4.3.3 O Brasil e o brasileiro: o samba, a feijoada e a “pelada” em cenas de *Malhação – Casa Cheia*

A construção da imagem do Brasil e do brasileiro na temporada *Casa Cheia* foram os tópicos estudados na terceira etapa da oficina. Para realizar o estudo, foram selecionadas três cenas dos capítulos iniciais de *Malhação- Casa Cheia* que reforçam o arquétipo do Brasil e do brasileiro divulgado pela mídia, sobretudo, pelos grandes canais da mídia televisiva. Na primeira cena, a namorada de Ben, a estadunidense Mag, pergunta ao namorado o que há no Brasil que ele não pode encontrar nos EUA- o protagonista Benjamin, como esclarecido anteriormente, deixou o Brasil para viver com a mãe e o padrasto nos EUA e desejava retornar ao seu país de origem. Surge, então, uma nova cena ambientada em um restaurante no qual é servida feijoada e uma bebida cuja cor e aspecto assemelham-se à cerveja. Enquanto o garçom serve as mesas, um grupo, composto por homens, toca samba, e outro, composto por mulheres, dança. A segunda cena, portanto, é uma resposta para a pergunta feita pela personagem Mag na primeira cena.

Na terceira cena, por sua vez, o padrasto de Ben pergunta-lhe se ele não vai sentir falta dos EUA. Ben, em sua resposta, elenca como aspectos positivos de sua estada no país a escola, o Parkur, os amigos, a namorada, o padrasto e a mãe. Na sequência, Benjamin diz que nos EUA “tem muita coisa boa” e emenda, em seguida, a frase adversativa “só não tem...”. O protagonista não conclui a frase, pois seu padrasto o interrompe com a seguinte fala: “Já sei! A famosa pelada”. Ben sorri e ratifica o discurso do padrasto.

Napolitano (2003), em seu estudo sobre a mídia televisiva, afirma que, nos países em desenvolvimento, a telenovela é uma espécie de “termômetro” social, uma vez que indica os valores, os comportamentos, as ideologias e os temas que fazem parte do cotidiano da sociedade que representa. Nas cenas descritas anteriormente, fica evidente a reprodução de uma imagem estereotipada do Brasil alicerçada na tríade: samba, futebol e mulheres. O arquétipo do brasileiro como alegre e festeiro também é reafirmado nos vídeos. Dessa forma, essas construções cristalizadas acerca do Brasil foram retomadas na “novelinha” por terem, ainda, uma boa aceitação por grande parte da sociedade brasileira. Muitos estudantes da turma na qual se desenvolveu este projeto, inclusive, apoiavam esse discurso sobre o Brasil.

As atividades de compreensão leitora das cenas organizaram-se em duas etapas: uma de pré-leitura e outra pós-exibição dos vídeos. Na pré-leitura, perguntou-se aos alunos quais eram as características, geralmente, atribuídas ao Brasil e ao brasileiro e se concordavam com elas. Na etapa pós-exibição foram trabalhadas, por escrito, perguntas que incitavam a turma a analisar os elementos linguístico-discursivos e outros recursos semióticos empregados nas cenas – a música, a expressão corporal das personagens, a composição do cenário, o foco da câmera – para compreenderem quais imagens do Brasil e dos brasileiros eram veiculados em *Malhação-Casa Cheia*. Foi trabalhada, também, uma questão que possibilitava os estudantes fazerem uma avaliação política/ética (ROJO, 2012) do conteúdo assistido – foi perguntado aos estudantes se consideravam preconceituosa a visão de Brasil transmitida na novela. Para finalizar a etapa, os aprendizes responderam a uma questão que os instigava a perceber que a divulgação dessa imagem estereotipada do Brasil- como país do futebol - poderia gerar no telespectador uma expectativa positiva da Copa do Mundo de 2014.

Na fase pré-leitura das cenas, a turma apontou como características comumente atribuídas ao Brasil o samba, a cerveja, a feijoada, a alegria, as mulheres bonitas e o futebol. Após anotar as respostas dos alunos no quadro, a professora solicitou à classe que assistisse às cenas para verificarem qual imagem do Brasil era construída em *Malhação*.

A seguir, há um extrato de uma discussão realizada após exibição da primeira e da segunda cenas.

(77) P.: Agora nós vamos ver alguma duas cenas de *Malhação* em que aparece uma imagem do Brasil. Vocês vão prestar atenção e dizer pra mim qual a imagem que *Malhação* tenta passar do que é o Brasil. Quais as características que *Malhação* dá para o Brasil e para o brasileiro.

Exibição do vídeo.

(78) **Vinícius:** Ah, professora! Fala de mulher, samba... (comentário durante o vídeo)

(79) **P.:** É. (faz sinal para o aluno ficar em silêncio)

Após a exibição das cenas.

(80) **P.:** Olha só como se cria uma visão do Brasil... A Maggie pergunta pro Ben, Benjamin, o que é que tem no Brasil e não tem nos EUA. E depois a câmera focaliza um tanto de coisa. Que coisas ela focaliza?

(81) **Vinícius:** A cerveja, a feijoada, as mulheres dançando, o samba...

(82) **Maurício:** Mostra as pessoas felizes.

(83) **P.:** O que as pessoas estão comendo?

(84) **Bruna:** Feijoada.

(85) **P.:** Gente, o que vocês acharam da cena? Ela representa a realidade? O Brasil?

(86) **Jorge:** É sim!

(87) **Gustavo:** É um bar!

(88) **P.:** Não. É um restaurante. Os personagens dizem isso na novela.

(89) **Aline:** É um restaurante mesmo.

(90) **Gustavo:** Restaurante com características de bar! Enquanto uns comem, outros dançam.

(91) **P.:** E quem tá dançando?

(92) **Gustavo:** As pessoas...

(93) **P.:** A câmera foca homens e mulheres?

(94) **Vinícius:** Só mulher.

(95) **P.:** Gente, eu quero chamar a atenção de uma coisa pra vocês. Eu estou querendo mostrar que eles tentaram reunir em uma cena todos os estereótipos do Brasil. Mostraram um restaurante que serve feijoada, que toca samba e que mulheres dançam... Não é essa imagem do Brasil? Samba, mulher... A cena ficou artificial... e reduziu o Brasil. É isso.

(96) **Aline:** é... é verdade...

No protocolo acima, os estudantes reconhecem na cena os estereótipos atribuídos ao Brasil e ao brasileiro. Em contrapartida, acreditam – ou aceitam - que as características nela apresentadas definem e representam o Brasil. A educadora, gradualmente, constrói andaimes para que os alunos deixem de conceber a situação encenada como natural e passem a compreendê-la como uma representação caricata do país. No excerto 77, a educadora *recruta* os estudantes, chamando-lhes a atenção para a atividade a ser desenvolvida: descobrir qual a

imagem de Brasil e de brasileiro é construída na temporada *Casa Cheia*. No turno 78, Vinícius mostra-se entusiasmado ao reconhecer nas cenas que estavam sendo exibidas as características elencadas pelos alunos na pré-leitura. No turno 87, Gustavo tenta legitimar a cena, argumentando que o ambiente em que ela se desenvolve é um bar, logo, na visão do aluno, ela é verossímil. A mediadora, então, informa a Gustavo que o local remete a um restaurante, no intuito de fazê-lo refletir quanto à capacidade da cena de representar a realidade. Ao contrário do esperado, o estudante, no excerto 90, reafirma seu posicionamento. A professora, em 91, a partir da fala de Gustavo, busca uma nova estratégia para fazer com que os alunos percebessem a intenção de *Malhação* em construir uma representação do Brasil calcada no senso-comum: chama a atenção para as pessoas que dançam na cena. Gustavo, no entanto, demonstra não perceber que somente as mulheres são postas em evidência. A educadora indica para o aluno um recurso visual usado para destacar um grupo específico que dançava: o foco da câmera. No turno 94, Vinícius percebe que somente mulheres são focalizadas no episódio. Em 95, a professora chama atenção da classe para a artificialidade e superficialidade da cena ao retratar o país. Aline, na linha 96, ratifica a fala da educadora, mostrando ler a cena apresentada de uma outra forma.

Como já foi dito, os alunos responderam a questões de compreensão após assistirem às cenas. Analisemos, a seguir, as respostas dos alunos para a pergunta “Na sua opinião, essa visão é preconceituosa? Por quê?”

(97)P.: Vocês acham essa visão do Brasil preconceituosa? Quem concorda com ela? Quem acha que o Brasil é isso mesmo?

(98) Vinícius: Eu!

(99) P.: Por que, Vinícius?

(100) Vinícius: Por que é a vida, né?

(101) P.: Quem acha essa visão preconceituosa? Quem não concorda com ela?

(102) Iara: Eu.

(103) P.: Por quê?

(104) Iara: Ah, porque não é todo mundo que gosta de samba.

Alunos começam a conversar entre si.

(105)P.: É... (chama atenção dos alunos) O Brasil tem outras características. A Marina falou uma coisa interessante, só que vocês não ouviram, né? Não ouvem o colega. A Marina disse que é igual dizer que todo mineiro fala errado, toma café e gosta de pão de queijo.

O estudante Vinícius, em 100, aceita a visão estereotipada do Brasil, justificando-a como algo natural, inerente à vida. Iara, por sua vez, a compreende como limitada já que, para a estudante, o samba é um ritmo musical que não representa todos os brasileiros. Os aprendizes começaram a debater a questão entre si, elevando consideravelmente o ruído na sala. Dessa forma, a educadora, no excerto 105, valida e reproduz a fala de Marina na tentativa de fazer a turma pensar que generalizações feitas sobre um grupo social ou uma cultura podem levar ao preconceito e à discriminação. Consideramos que a discussão realizada possibilitou à aluna refletir sobre sua realidade e compreender que a cultura mineira, na qual está inserida, também é alvo de estereótipos. Entretanto a aluna apresenta uma visão preconceituosa sobre a fala do mineiro, fato que passou despercebido pela docente durante o desenvolvimento do projeto.

4.3.4 A representação da Copa do Mundo e do Haiti: o que a emissora ganha com isso?

Na quarta etapa, por sua vez, buscou-se analisar de que forma a Copa do Mundo e o abalo sísmico que atingiu o Haiti em 2010 foram abordados em quatro cenas da temporada e as prováveis razões que motivaram a emissora a escolher esses acontecimentos. A etapa estruturou-se em cinco blocos de atividades. Os primeiros quatro blocos dedicaram-se à análise das cenas enquanto que a quinta atividade consistia em um debate sobre os motivos que levaram a emissora a selecionar esses acontecimentos e a omitirem os protestos contra a realização da Copa do Mundo. As três primeiras cenas exibidas à turma mencionavam apenas o campeonato, enquanto que a última fazia referência tanto a Copa quanto ao terremoto que ocorreu no Haiti. Dessa forma, realizou-se uma única etapa de pré-leitura para as três cenas iniciais e uma etapa de análise prévia distinta para a última, uma vez que ela envolvia um acontecimento sócio-histórico diferente. Seguindo o modelo das demais etapas, depois de assistirem aos vídeos, os alunos responderam a questões de compreensão e compartilharam suas respostas com a classe.

Antes da exibição das três primeiras cenas, perguntou-se aos alunos quais foram os eventos mais importantes ocorridos no Brasil e no mundo em 2013 e no primeiro semestre de 2014. A princípio, o grupo apontou apenas a Copa das Confederações e a Copa do Mundo. A educadora induziu os aprendizes a lembrarem-se das manifestações contra a realização da Copa no país e, em seguida, informou-lhes que *Malhação- Casa Cheia*, embora tenha feito referência ao campeonato, não mencionara os protestos anti-Copa. Quando questionados

sobre os motivos que levaram a emissora a não retratá-los na novela, os estudantes responderam que os acontecimentos, além de serem irrelevantes, não interessavam aos jovens, por isso foram omitidos. Constatamos nessa etapa que a classe não percebia o interesse financeiro do canal por trás da promoção da Copa do Mundo de 2014, por isso acreditava, ingenuamente, que as escolhas feitas por ele sempre levavam em conta o que era melhor para o telespectador.

Finalizada a etapa de pré-leitura, a professora apresentou aos alunos a primeira cena. Nela o protagonista Ben encontra-se em um momento crucial de uma partida de futebol americano: o jogo está prestes a acabar e ele tem a oportunidade de marcar um gol que definiria o placar. Antes de sua tentativa, ele relembra um episódio de sua infância no qual assistiu, pela televisão, ao gol que levou à vitória da seleção brasileira na Copa de 2002. Após o *flashback*, Ben marca o gol e ganha o jogo. Percebemos na cena que a Copa foi utilizada como força motriz para o protagonista fazer o gol. Logo, o sucesso de Ben na partida está atrelado a sua lembrança da vitória da seleção brasileira na Copa de 2002. As questões de leitura propostas para o episódio visto buscaram fazer com que os alunos percebessem quais recursos foram utilizados para compor o *flashback*; a articulação entre o que estava sendo representado na cena e os recursos multimodais empregados nela; a escolha por uma Copa em que o Brasil foi campeão e a relação entre a lembrança do personagem e seu desempenho no jogo do qual participava.

Vejamos as respostas da turma para a pergunta “A escolha pela Copa do Mundo de 2002 para compor a cena não foi aleatória. Por que, na sua opinião, ela foi escolhida?” que integrou o primeiro bloco de atividades.

(106) P.: Pessoal, a escolha pela Copa do Mundo de 2002 para compor a cena não foi aleatória. Por que, na sua opinião, ela foi escolhida?

(107) Vinícius: Por que o Brasil ganhou.

(108) P.: Por que o Brasil ganhou. Eles escolheram uma Copa em que o Brasil ganhou. Por quê?

(109) Jorge: Porque foi a lembrança do menino.

(110) P.: Que mais?

(111) Rafaela: Por que o Brasil ganhou, professora!

(112) P.: Gente, mas porque escolheram uma Copa que o Brasil ganhou.

(113) Márcio: Porque foi uma lembrança dele!

(114) **P.:** Tá, mas...

(115) **Vinícius:** Porque o Brasil foi tetra.

(116) **P.:** Gente, vamos pensar, eles escolheram a Copa do Mundo não foi por causa da lembrança do personagem. Tudo não é ficção, de mentira? Então alguém inventou aquela lembrança pro personagem. A novela é planejada! (chama a atenção dos alunos) Por que escolheram a Copa de 2002 como lembrança?

(117) **Vinícius:** Por que o Brasil ganhou, gente!

(118) **P.:** Tá, Vinícius. Mas por que escolheram uma Copa em que o Brasil ganhou?

(119) **Gustavo:** Pra motivar o Brasil a ganhar?

(120) **P.:** Tá, pra motivar o Brasil. Que mais?

(121) **Vinícius:** Pro Brasil ser campeão.

(122) **P.:** Só isso, gente? Uma motivação para o Brasil ser campeão?

Silêncio na sala.

No turno 107, Vinícius responde adequadamente à questão, mostrando compreender que a menção à Copa de 2002 não foi casual. Em 108, a mediadora valida a fala do aluno e *recruta* os aprendizes para uma nova tarefa: ela lança um novo questionamento a fim de conduzi-los a perceber o ganho da emissora em construir uma imagem positiva do evento. Os alunos Jorge e Márcio, nos excertos 109 e 113, respectivamente, entendem que a recordação do personagem foi espontânea e arbitrária, dessa forma demonstram desconhecer que o gênero novela televisiva é uma narrativa ficcional cuja trama é cuidadosamente planejada – é importante lembrar que na segunda etapa da oficina analisada foi esclarecido aos alunos que a novela possuía um roteiro. Em seguida, a professora retifica as repostas dos estudantes e esclarece que a lembrança do personagem foi construída intencionalmente por um roteirista, logo ela não era voluntária. Os aprendizes Gustavo e Vinícius acreditam que a escolha pela Copa de 2002 deveu-se à intenção da novela de motivar os jogadores e brasileiros – representados metonimicamente na fala dos alunos por “Brasil” - a conquistarem o campeonato. Paulo Freire (1983) já dizia que os educadores devem admitir a ingenuidade dos estudantes para que, cooperativamente, possam vencê-la. A educadora, então, optou por analisar as demais cenas com os estudantes para que estes, munidos de mais evidências, conseguissem construir uma visão crítica acerca da representação da Copa na novela. Portanto, naquele instante, a docente preferiu encerrar a discussão a entregar pronta à turma outra possibilidade de leitura.

Na segunda cena estudada, Ben e Anita - o casal protagonista da temporada - estão juntos, quando Ben, novamente, relembra o evento de sua infância em que assiste, no Brasil, a vitória da Seleção Brasileira na Copa de 2002. Após o *flashback*, o protagonista mostra-se emocionado em estar no Brasil, ao lado de sua namorada. Anita, então, finaliza o diálogo dizendo a Benjamin: “Esse jogo a gente virou. Ganhamos!”. A fala da protagonista é ambígua uma vez que pode se referir tanto à trajetória do casal, quanto à Copa de 2002 citada na recordação do protagonista. Se associarmos a fala de Anita à história do casal, “esse jogo” poderia referir-se ao percurso marcado por obstáculos e desencontros percorrido pelos protagonistas ao longo da temporada. Assim “a gente” teria por referente o próprio casal, Anita e Ben. A forma verbal “virou” seria uma metáfora para superação dos entraves enfrentados pelo casal e, por fim, a forma “ganhamos” significaria a união dos protagonistas. Podemos também relacionar a frase de Anita à lembrança de Ben da Copa. Nessa perspectiva, “esse jogo” retomaria a Copa de 2002, “a gente” poderia fazer referência aos brasileiros, representados pelos jogadores da Seleção Brasileira. “Virou” seria uma alusão à expressão “virar o jogo”, muito utilizada em jogos esportivos, que significa sair vencedor de um jogo que antes era desfavorável. O “ganhamos”, por sua vez, teria por sujeito “nós, brasileiros” e remeteria à vitória do Brasil na referida Copa. As atividades de compreensão da cena tiveram por objetivo conduzir o aluno a compreender essa ambiguidade para que percebessem a promoção da Copa sendo feita em mais uma cena.

A maioria dos educandos apresentou bastante dificuldade em notar a ambiguidade no enunciado proferido pela personagem. Antes da mediação da professora, os educandos limitaram a leitura ao primeiro contexto - mais óbvio e imediato - o que os impossibilitou de perceber a divulgação da Copa do Mundo realizada também no episódio visto. A dificuldade da turma em relacionar elementos desencadeou, outra vez, uma percepção mais limitada acerca da novela.

A terceira cena estudada na etapa foi a última da temporada *Casa Cheia*. Nela, uma freira, sentada em uma arquibancada, anuncia o início da Copa do Mundo. Em seguida, é tocada a música de abertura da “novelinha” e uma chuva de papéis verdes e amarelos toma conta do cenário. Os personagens, vestidos com a camisa da Seleção Brasileira de Futebol, comemoram a chegada do campeonato e, ao mesmo tempo, se despedem do público. Na cena há um telão – que exibe a imagem do narrador esportivo Galvão Bueno e do comentarista Walter Casagrande Junior- em torno do qual os personagens estão reunidos. A temporada encerrou-se poucos dias antes do início da Copa de 2014. É notória, na cena estudada, a

propaganda feita pela emissora do campeonato cujos jogos serão transmitidos por ela. A alegria com que os personagens recebem o início da Copa, o telão exposto na cena, as cores verde e amarelo que imperam no cenário são evidências que indicam o *marketing* da transmissão dos jogos da Copa de 2014 feito no desfecho de *Malhação – Casa Cheia*. As atividades elaboradas para a análise da cena instigavam a turma a perceber a propaganda realizada pela emissora com o intuito de conquistar a audiência para os jogos do evento.

A professora perguntou aos alunos, após exibir a cena, qual personalidade da Rede Globo estava exposta no telão. Analisemos, a seguir, a reação e as respostas da turma.

(123) **P.:** Quem viu quem apareceu ali?

(124) **Igor:** É uma mensagem subliminar.

Repetição da cena

(125) **Vinícius:** O Galvão?

(126) **P.:** É o Galvão, gente!

Muito barulho na sala.

(127) **Aline:** E a gente ia reparar o Galvão?

(128) **P.:** Vocês não viram o Galvão Bueno?

(129) **Alunos:** Vimos!

(130) **P.:** Vocês entenderam agora por que a Globo escolheu a Copa de 2002 em que o Brasil foi campeão?

(131) **Alunos:** não.

(132) **Vinícius:** Porque o Galvão narrou.

(133) **Carla:** Por que o Galvão narrou?

(134) **Hélio:** Por que o Pelé deu cambalhota no campo?

(135) **P.:** Alguém mais quer falar o porquê?

(136) **Vinícius:** Não. Tem meia hora que eu tô falando.

(137) **P.:** Gente, pra conquistar a audiência pra ver o jogo onde? Na Globo!

Muito barulho na sala.

(138) **Vinícius:** Nada a ver! Nada a ver! Nem deu pra ver ele direito.

(139) **Iara:** Nada a ver!

(140) **P.:** Nada a ver? O Galvão tá ali à toa?

(141) **Aline:** É professora, nem deu pra ver ele direito.

(142) **Márcio:** Ninguém reparou, professora! Foi tão rápido.

A professora, na tentativa de fazer com que os alunos percebessem o interesse econômico da emissora ao propagandear a Copa, solicita-lhes, como estratégia de andaimagem, que identifiquem a personalidade exibida no telão que compõe a cena. Vinícius, em 125, reconhece Galvão Bueno. Aline, no excerto 127, sugere não dar importância ao fato, já que, na visão da estudante, a aparição do narrador esportivo foi discreta, quase imperceptível. Em 130, a mediadora repete para os alunos a pergunta feita na análise da primeira cena no intuito de fazê-los correlacionar os episódios para que, então, pudessem ler de forma diferente a representação da Copa na novela. Os aprendizes Vinícius e Carla, em 132 e 133, parecem entender que se trata, somente, da divulgação do locutor. Diante das respostas insatisfatórias e da exaustão da turma – evidente na ironia de Hélio no turno 134 e na fala de Vinícius em 136 – a educadora optou por utilizar, como estratégia de andaime a *demonstração*, uma vez que apresentou à classe outra perspectiva de leitura, expressa no trecho 137. A educadora lançou mão dessa estratégia, pois percebeu que os estudantes não conseguiriam, por si só, chegarem a ver essa perspectiva.

Os estudantes ficaram bastante exaltados diante da fala da mediadora. Muitos começaram a conversar com os colegas, enquanto outros se dirigiram à professora para refutar seu ponto de vista. A reação da turma, em nossa análise, foi benéfica, pois mostrou que a fala da educadora retirou os estudantes da zona de conforto, fazendo-os responder prontamente a ela. Freire (1983) já nos dizia que a aprendizagem da leitura dá-se através do diálogo. Nessa perspectiva, o ato de ler não pode ser compreendido como uma imposição autoritária de sentidos, mas como uma constante negociação de significados entre os sujeitos nele envolvidos. O protocolo apresentado ilustra o jogo argumentativo intrínseco ao processo democrático do ensino-aprendizagem da leitura: nele professora e alunos partilham e defendem suas interpretações, corroborando ou refutando o argumento do outro.

É importante lembrar que os estudantes foram educados, até então, para confiar na televisão e não para questioná-la. O estudante Gustavo e grande parte da turma foram convencidos, pela própria TV, de que ela sempre age em prol do bem comum e sempre transmite a verdade. A ideia de que a emissora poderia estar atuando em benefício próprio foi nova para turma, por isso foi tão rejeitada.

Ao encerrar o debate, a professora convidou os alunos a mudarem a forma como concebiam a relação entre a emissora e a audiência para notarem detalhes sutis na retratação

da Copa na novela. Em seguida, Gustavo perguntou à professora se *Malhação- Casa Cheia* utilizou a Copa do Mundo como alicerce para o desenvolvimento do enredo.

(143) Gustavo: A gente pode falar que Malhação tá usando a Copa como base?

(144)P.: Como assim como base?

Trecho inaudível

(145)P.: (chama atenção dos alunos) Pessoal, G. perguntou assim: "Professora, eles estão... Na Malhação... eles estão usando a Copa como base?".

(146) Vinícius: Tá.

(147)P.: É... De certa forma, tão. Olha só, uma novela quase sempre retoma os acontecimentos principais de uma época. Malhação, então, usou a Copa do Mundo e usou outro acontecimento que a gente vai ver que é o terremoto no Haiti... Quem pesquisou sobre o Haiti? Quando aconteceu o terremoto no Haiti?

(148) Vinícius: 2002

(149) Bruna: 2010

(150) P.: Então, eles fizeram referência à Copa e ao terremoto. Agora, pergunto pra vocês, já que o Gustavo tocou no assunto, por que eles escolheram a Copa pra falar... Eles tão falando bem ou mal da Copa do Mundo?

(151) Gustavo: Bem.

(152) P.: Todas as cenas que a gente viu da Copa do Mundo são cenas alegres. Todos os acontecimentos que são relacionados à Copa são positivos. O menino só consegue fazer o gol quando se lembra da Copa, os dois ali, quando estão juntos, felizes, eles se lembram da Copa. Em todos os acontecimentos positivos da novela a Copa do Mundo é lembrada. Pergunto pra vocês, por quê? Pra quê?

(153) Vinícius: Por que...

(154) Simone: Pra influenciar as pessoas... (trecho inaudível)

(155)P.: Pra influenciar o telespectador pra assistir à Copa de 2014... Indiretamente, eles tão falando assim ó: "Olha só como a Copa é bacana, como a Copa é positiva. Assista à Copa na Globo."

Gustavo, em 143, mostra-se interessado em prosseguir a discussão e dirige à professora uma questão. No turno 147, a mediadora ratifica a resposta de Vinícius, responde ao estudante Gustavo e, em seguida, pergunta aos alunos se pesquisaram sobre o Haiti na

tentativa de integrá-los à conversa. Em 150, ela constrói novos andaimes para os aprendizes: retoma as cenas vistas, correlacionando os acontecimentos favoráveis da narrativa à Copa e, na sequência, pergunta-lhes, novamente, a respeito do propósito da emissora. No excerto 154, Simone considera que se trata de uma tática para angariar audiência. A fala do estudante é reafirmada pela educadora em 155.

Na última da cena exibida à turma, analisou-se de que forma o Haiti e a seleção brasileira foram retratados. Nela, o personagem Frédéric, um haitiano, está em uma sala de aula explicando a respeito da ditadura de Papa Doc e Baby Doc – François Duvalier, conhecido como Papa Doc, instaurou uma ditadura no Haiti em 1964; após sua morte em 1971, o seu filho Jean-Claude Duvalier, o Baby Doc, assumiu seu lugar até 1986. O personagem, durante sua explanação, é interpelado por um aluno acerca da pobreza do Haiti. Frédéric informa-lhe que 60% da população do país são considerados miseráveis. Na sequência, outro estudante pergunta-lhe sobre o terremoto que assolou o Haiti em 2010. O personagem haitiano mostra-se consternado diante da pergunta e o protagonista Ben, para atenuar a situação, solicita a ele que conte sobre a visita da seleção brasileira ao Haiti. Em seguida, Frédéric inicia seu relato dizendo que, com a chegada da Seleção, foi a primeira vez que viu festa na rua em seu país. Notamos, na cena estudada, que a tragédia que acometeu o Haiti serviu de subterfúgio para promoção da Seleção Brasileira de Futebol. O desafio da educadora era fazer com que os estudantes se atentassem para isso.

Um dia antes da exibição da referida cena, a professora solicitou aos alunos, como tarefa extraescolar que pesquisassem sobre alguns aspectos referentes ao Haiti, como localização, cultura, principais atividades econômicas, dentre outros. O intuito da atividade extraclasse era instrumentalizá-los para o estudo que seria feito. Na etapa de pré-leitura do episódio, os alunos compartilharam as informações que coletaram na pesquisa e outras que já possuíam sobre o país. Os aprendizes que não fizeram a tarefa extraescolar apontaram somente características do senso-comum – que, inclusive, também foram reproduzidas na novela - como a pobreza e as tragédias ambientais.

Em uma das questões de compreensão da cena, perguntou-se aos estudantes se o relato de Frédéric sobre a visita da seleção ao Haiti – o personagem, em sua narrativa, afirma: “foi a primeira vez que vi festa na rua” – correspondia à realidade. No diário de campo, há registro de respostas como: “Sim, porque o Haiti é pobre” e “Sim, porque as pessoas que moram lá são tristes”. Embora esses alunos tenham tido acesso a informações mais abrangentes sobre o país, seja através da pesquisa ou do relato dos colegas que a realizaram, eles escolheram

confiar na emissora. Isso mostra a credibilidade que a TV possui na turma. Outro estudante explicitou que a informação era verídica já que “o cara [Frédéric] é do Haiti, ele vive lá”. Deparamo-nos, novamente, com a dificuldade dos estudantes em distinguir o mundo real do mundo ficcional. A professora, mais uma vez, teve que esclarecer à turma que se tratava de um texto ficcional. Há, também, o registro de respostas que revelam uma análise mais madura e crítica da fala de Frédéric. Uma aluna afirmou que o relato do personagem era falso, pois “no Haiti tem o carnaval na rua”. Um aluno respondeu: “na pesquisa que eu fiz, eu li que o Haiti era pobre, mas que também fazia festa. O povo só fez festa quando viu a seleção? Que mentira!”. A docente perguntou aos alunos qual seria o ganho da emissora em caracterizar o Haiti como um país pobre e triste. Uma aprendiz apresentou a seguinte resposta para a questão: “Pra impressionar as pessoas, pra elas prestarem atenção no Haiti”. Outra vez, deparamo-nos com uma concepção de televisão como uma entidade filantrópica que sempre visa ao bem comum. Gustavo, por sua vez, expôs uma análise distinta da que fez sua colega: “Foi para mostrar que a seleção foi boa com o Haiti? Tá fazendo propaganda da seleção?”. Em sua resposta, o educando abandonou sua visão romantizada sobre a televisão – expressa em outras discussões - e passou a considerá-la como uma empresa que tem interesses mercadológicos.

A educadora finalizou a etapa perguntado, novamente, à turma o motivo de *Malhação Casa Cheia* não ter citado as manifestações anti-Copa. Grande parte da classe percebeu que a divulgação dos protestos poderia ocasionar a perda de audiência para os jogos da Copa, enquanto que outra parcela continuou afirmando que tal acontecimento não interessava ao público jovem. Como dito anteriormente, a televisão exerce grande influência em nossa sociedade. Sendo assim, é natural que muitos estudantes resistam, ainda que inconscientemente, a aceitar novas possibilidades de leitura para o conteúdo televisivo.

4.3.5 A representação dos gêneros masculino e feminino na temporada: o que é machismo mesmo?

A quinta etapa da oficina teve por objetivo desvelar o discurso machista em um diálogo entre a antagonista Flaviana e o playboy Martin. Flaviana é a melhor amiga da também antagonista da trama Sofia, irmã da heroína Anita. Observamos que as vilãs possuíam quase o mesmo perfil físico e psicológico: ambas são egoístas, bonitas, maliciosas, sedutoras e gostavam de sair para se divertir. Martin, por sua vez, é caracterizado como um adolescente rico, bonito e conquistador. Ele namorou a protagonista Anita, que rompeu o relacionamento porque ele a havia pedido em casamento. Na cena analisada na etapa, Martin e Flaviana estão em um encontro no shopping.

Flaviana aconselha Martin a esquecer Anita e argumenta que a “mocinha” não “combinava” com ele porque era “apagadinha”. Martin repreende a vilã afirmando gostar do “jeitinho sério” da heroína, que ela para casar, enquanto que outras garotas, como Flaviana, que frequentavam “baladas” e tomavam a iniciativa na conquista amorosa eram somente para “pegar”. É importante frisar que Martin mostra-se interessado em Flaviana e a beija no capítulo seguinte após subjugar-la. Nos capítulos subsequentes, o playboy a beija novamente com intuito de provocar ciúmes em Anita.

Podemos observar que a novela legitima e perpetua a ideologia sexista machista na qual há a valorização do gênero masculino em detrimento do feminino. Martin representa o arquétipo do “machão” conquistador cujo sentimento de superioridade ao sexo feminino revela-se no julgamento que faz de Anita e Flaviana. A novela corroborou esse pensamento ao eleger Anita – que representa o arquétipo de mulher ideal: bondosa, contida e casta- como heroína da trama e Flaviana – maldosa e de comportamento mais libertário e sexual– como antagonista. Dessa forma, o roteiro de *Casa Cheia* contribuiu para estigmatização da mulher na sociedade ao associar liberdade sexual à perversidade e privação/repressão da sexualidade à virtude.

Antes de apresentar à classe a cena referida, a docente fez uma breve contextualização das trajetórias dos personagens Martin e Flaviana. Depois, definiu para os alunos um objetivo para a leitura da cena (SOLÉ, 1998): reconhecer os perfis de mulher construídos nela. As atividades de compreensão da cena foram organizadas a partir das falas de Martin. Primeiramente, foi explorado o significado da expressão “mulher para casar”. As próximas questões instigavam o aluno a identificar os perfis de mulher delineados no discurso do personagem e a inferir qual o modelo de mulher era valorizado pela novela. A última questão da atividade solicitava que o aluno se posicionasse diante do discurso machista proferido na “novelinha”.

Os alunos apresentaram dificuldade em reconhecer quais eram os estereótipos de mulher retratados no discurso de Martin. Por consequência, não conseguiram inferir qual perfil de mulher a novela considerava como apropriado. Para eles, a cena apresentou, apenas, um diálogo trivial entre personagens e não a valorização de um discurso contra a mulher. Ao serem perguntados se concordavam com a visão machista sobre o feminino divulgada na temporada, grande parte dos alunos que se manifestaram – meninos e meninas – disse que sim. Os argumentos utilizados por aqueles – e aquelas - que apoiavam esse discurso foram os de senso-comum – que, inclusive, foram empregados na novela: “A mulher tem que se valorizar. Não dá pra sair ficando com um tanto de homem”, “Com mulher rodada ninguém quer namorar”, “A mulher deve se dar ao respeito, Martin só se aproveitou Flaviana” e “Se a Flaviana se desse valor, o Martin ia querer

namorar ela”. Houve, também, os que concordaram parcialmente com a novela: “mulher pode sair, sim. Só não pode sair ficando com todo mundo”. Um pequeno número de alunos discordou totalmente: “mulher tem que ter os mesmos direitos que os homens” e “se o homem pode, por que não nós não podemos?”.

A mediadora, ao perceber que o comportamento de Flaviana era reprovado por um número significativo de alunos, perguntou à turma se achava normal a atitude de Martin de beijar e de conquistar muitas meninas. Foram registradas as seguintes respostas: “Pra homem é mais normal né” e “Homem não presta mesmo. Homem é mais safado.”. As respostas dos estudantes evidenciam como *Malhação- Casa Cheia* manteve o discurso patriarcal sobre os gêneros, que ainda é muito forte na nossa sociedade. Vários alunos culpavam Flaviana pelo comportamento perverso de Martin. A antagonista foi tomada, na fala de alguns, como um contraexemplo da mulher ideal. Em contrapartida, a atitude do personagem Martin foi encarada como algo natural, inerente ao sexo masculino. Embora tenha sido feita uma discussão com classe na qual se questionou a naturalização dos papéis sociais, uma parcela da turma ainda afirmou achar “mais certo” o ponto de vista defendido na novela.

4.3.6 O desenlace da temporada: “é sempre a mesma história”

Na última etapa da oficina, por fim, analisou-se, primeiramente, o desenlace da trama de *Malhação-Casa Cheia* e sua proximidade com o conto de fadas tradicional. Posteriormente, a partir da leitura de uma notícia sobre a provável extinção da novela em decorrência dos baixos índices de audiência, foi realizado um debate acerca dos possíveis motivos que levaram *Malhação* a perder seu público e o que poderia ser modificado no roteiro para que ele pudesse ser recuperado.

Antes da apresentação de parte do capítulo final da temporada estudada à turma, os alunos foram instigados a buscarem seus conhecimentos sobre os desfechos das temporadas anteriores da novela a fim de verificarem, posteriormente, se *Casa Cheia* inovou nesse aspecto. Falas como “é sempre mesma história”, “o casal sempre acaba junto”, “sempre acontece algo ruim com o vilão” foram recorrentes.

Após o levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes, a professora exibiu à turma o fragmento do capítulo final de *Malhação-Casa Cheia*. Nele, é mostrado o encaminhamento dado aos protagonistas e antagonistas da trama. Os crimes cometidos pelos vilões foram descobertos e eles foram presos. Caetano, um dos antagonistas da trama, aparece, no fragmento apresentado, preso em uma cela que se assemelha à uma casa. O antagonista era um empresário rico e desonesto que, ao ser preso, subornou os guardas para que estes lhe concedessem

regalias. A cela de Caetano possuía poltronas, cadeiras, quadros, luminárias, além um moderno aparelho de TV no qual o personagem assistia a uma partida de tênis. Os presos que compartilham a cela com Caetano estão uniformizados e parecem contentes. As vilãs Sofia e Flaviana se redimem e passam a integrar o grupo das “mocinhas” da trama. Sofia está indo embora para Paris, após pedir perdão a sua mãe. Seu namorado, Sidney, a surpreende no avião a avisando que está indo embora com ela. Flaviana também encerra sua trajetória na trama feliz, ao lado de seu namorado. O casal de protagonistas, Ben e Anita, ficam juntos. No vídeo apresentado, eles vão ao aeroporto levar o personagem Sidney para encontrar com Sofia. O casal trocam juras de amor e se chamam de “príncipe” e “princesa”. Os demais personagens, felizes, se organizam para o início da Copa do Mundo e para apresentação de um musical que ocorrerá no Grajaú – bairro no qual se desenvolve a trama.

Menegaz (2006) associou a trama de *Malhação* aos enredos dos contos de fadas tradicionais. A pesquisadora chama atenção que na narrativa moderna da “novelinha” o príncipe e a princesa cedem lugar à “mocinha” e ao “mocinho”, e a bruxa é substituída pelos vilões. Assim como nos contos de fadas, o casal de protagonistas enfrenta uma série de obstáculos impostos pelos vilões e, no final da novela, seus problemas são facilmente resolvidos - como num passe de mágica dos contos de fadas. Então, eles terminam juntos e felizes para sempre. A intertextualidade entre a trama de *Casa Cheia* e os contos de fadas tradicionais fica evidente não só pela trajetória de Ben e Anita, mas pela forma como se nomeiam - Ben chama Anita de princesa plebeia e ela o chama de príncipe sapo. As atividades desenvolvidas para compreensão do capítulo conduziam os estudantes a estabelecer essa intertextualidade e a avaliar se a trama da temporada analisada é inovadora ou previsível.

Durante a exibição do vídeo, as características dos finais de *Malhação* apontadas pela turma na pré-leitura do capítulo foram se confirmando. Muitos aprendizes fizeram intervenções do tipo: “Sabia! É a mesma coisa” e “Não falei que eles iam ficar juntos? Malhação é um lixo”. Vemos nesses comentários a frustração dos jovens diante da fórmula batida da novela. As respostas do questionário final - que serão analisadas mais adiante – evidenciaram esse descontentamento geral com o enredo pouco inovador de *Malhação*. Uma aluna questionou a representação romantizada da cela em que se encontra aprisionado o antagonista Caetano. Ela avaliou a cena como uma distorção da realidade dos presídios brasileiros: “Isso é cadeia, professora? Até parece que cadeia no Brasil é assim”. Os aprendizes também questionaram a facilidade com que se deu a resolução dos conflitos na narrativa. Eles disseram que todos, de repente, ficaram sem problemas e felizes.

Finalizado o estudo do desfecho da temporada *Casa-Cheia*, os alunos partiram para a leitura da notícia e, na sequência, responderam, em grupos, a algumas questões de compreensão. Vejamos quais foram as respostas de alguns grupos para as seguintes perguntas: “Por que Malhação tem enfrentado baixos índices de audiência?”; “Quais são os pontos positivos e os negativos da novela?” e “O que mudariam no roteiro de Malhação?”

(156)P.: Por que Malhação tem enfrentado baixos índices de audiência na opinião de vocês?

(157) Hélio: Porque não teve muita mudança durante todos esses anos e é sempre a mesma coisa.

(158) P.: Tá. Letra B, quais são os pontos negativos e positivos que seu grupo viu em Malhação?

(159) Hélio: Tem uma coisa a ver com a vida. Tem uns cara lá que bate no outro (trecho inaudível) E negativo é que é tudo a mesma coisa, não muda.

(160) P.: O que vocês mudariam em Malhação?

(161) Vinícius: Eu mudaria os ator...as pessoas.

(162) Jorge: Que burro!

(163) Carla: Sempre muda.

Os alunos começam a rir e a conversar entre si.

(164) P.: Os personagens, Vinícius?

(165) Vinícius: É! E também o modo da história. Ia ter os “veinho” vida louca.

(166) P.: O que é vida louca?

(167) Jorge: Eu ia colocar mais “veio”. Tem pouco “veio”...

(168) Vinícius: Os “veinho”... um matando o outro.

(169) Hélio: Eu ia tirar esse negócio de bem e mal e colocar todo mundo mais louco... Tipo assim, mais normal.

No excerto 157, Hélio considera que a trama repetitiva é causa da baixa audiência de *Malhação*. Em 159 o estudante, novamente, avalia negativamente o enredo da novela e aponta como aspecto positivo a representação de lutas corporais que, na sua visão, relacionam-se com a vida. Provavelmente, Hélio referia-se à temporada *Sonhos* que se iniciou no segundo semestre de 2014. Nela, grande parte dos acontecimentos eram desenvolvidos em duas academias de artes marciais. É interessante observar que Vinícius, em 168, também valoriza a violência. Ambos os estudantes – assim como quase toda a turma – estão inseridos em

contextos nos quais a violência é constantemente estimulada. O índice de criminalidade nos bairros onde eles vivem é elevado, assim como as ocorrências de episódios de agressões física e verbal na escola que frequentam. Ademais, eles são leitores e telespectadores de jornais populares – como “Super” e “Cidade Alerta” – que exploram a violência, transformando-a em objeto a ser consumido. Sendo assim, a retratação da violência aproximaria a novela da realidade dos estudantes. No turno 169, Hélio apresenta uma leitura perspicaz do enredo de *Malhação*. Ele critica o maniqueísmo que sustenta as tramas da novela e sugere a criação de personagens mais complexos e verossimilhantes.

Vejamos, a seguir, as respostas de outro grupo.

(170) P.: Na opinião de vocês, quais são os pontos positivos e negativos de *Malhação*?

(171) Bruna: Negativo...(trecho inaudível) [...] sempre tem a mocinha, sempre tem incentivo à relação.

(172) P.: Gente, vocês escutaram o que a Brenda falou? É interessante. Cada hora... (chama atenção da turma) Cada um que vem aqui traz uma visão interessante. B. falou que tem o estímulo aos jovens terem relação sexual, né?

(173) Aline: Ah, é! (fala sobreposta a da professora)

(174) P.: Fala o outro ponto, Bruna, porque a turma estava conversando e eu não escutei. (Disse alto, dirigindo-se à turma)

(175) Bruna: Mostrar que as coisas podem ser possíveis.

(176) P.: E o que vocês mudariam na história?

(177) Rafaela: Tudo...

(178) P.: Tudo o quê?

(179) Rafaela: Fazer trocas. O vilão pode virar “mocinho”. E poderia ter menos incentivo à relação e mais o estudo.

Bruna, em 171, também reprova o enredo batido de *Malhação* e aponta como característica negativa o estímulo à relação sexual. De fato, há uma cobrança na novela, como aponta Menegaz (2006), para que o adolescente inicie sua vida sexual. Entretanto, percebemos que em *Casa-Cheia* esse tema é tratado de maneira mais conservadora, visto que Anita, a protagonista da trama, só inicia sua vida sexual ao encontrar o homem “ideal” o qual ela chama de príncipe. Como já exposto anteriormente, as personagens adolescentes que fogem ao padrão do comportamento sexual ditado pela novela são repreendidas ou punidas.

Na fala de Rafaela, em 179, há, também, uma crítica latente aos personagens planos de *Malhação*. A estudante, assim como Bruna, mostra-se incomodada com incentivo ao sexo e sugere como modificação para o roteiro o estímulo aos estudos.

Uma estudante de outro grupo, por sua vez, mostrou-se insatisfeita com a previsibilidade dos temas e dos desfechos de *Malhação*.

(180)P.: O que vocês mudariam no roteiro de *Malhação*?

(181) Carla: Tudo! Mudaria o horário... mudaria é ... os personagens, mudaria o conteúdo... Por que sempre fala de sexo, droga e final feliz. Sexo, droga e final feliz... só isso que fala.

Menegaz (2006) observou que a repetição de assuntos, como gravidez precoce e sexo, é um traço significativo de *Malhação*. Na análise da pesquisadora, essa reincidência é prejudicial, pois faz com os temas se banalizem e se tornem insignificantes. No turno 181, a fala de Carla comprova que, de fato, a repetição de temas como “sexo” e “drogas” pode gerar o desgaste destes e, por consequência, torná-los desinteressantes. A estudante, no referido excerto, mostra-se exausta dessas questões e propõe a inovação do conteúdo da “novelinha”. Outro ponto levantado por Carla é a previsibilidade do desenlace de *Malhação* que, continuamente, utiliza a fórmula “felizes para sempre” dos contos de fadas tradicionais.

A oficina foi encerrada, portanto, com a apresentação dos pontos positivos e negativos da novela e com a proposição de melhorias para os aspectos que a desfavoreciam. As respostas de grande parte dos alunos nos questionários e o curta-metragem que foi elaborado refletiram o que foi dito pelos grupos na exposição. Analisaremos, a seguir, as respostas dos questionários e o vídeo produzido.

Podemos perceber que na oficina analisada houve maior participação dos estudantes nas discussões propostas, se comparada com a primeira oficina na qual foram estudadas questões mais gerais sobre a TV. Alguns fatores como a proximidade dos aprendizes com a novela, o enfraquecimento do discurso de Gustavo – que passou a intervir nas aulas - e a aceitação de um trabalho de leitura sobre a TV contribuíram para o envolvimento da turma.

4.3.6 As respostas dos questionários para *Malhação*

Analisaremos, a seguir, algumas respostas para as perguntas do questionário (anexo B) que se referiam à *Malhação*. Na escolha das respostas foram priorizadas aquelas que

apresentaram mudança de opinião após a realização do projeto e ensino. Como já dito anteriormente, o questionário foi aplicado em duas etapas: antes e após o projeto de ensino.

Vejamos, primeiramente, as respostas iniciais e finais dos estudantes Renata, Juliana, Alice, Simone, Roberta, Yuri e Ricardo para a questão “O que você pensa sobre o seriado *Malhação*?”.

Resposta de Renata no Questionário I ⁴

É legal. pois é uma novela própria pros jovens.

Resposta de Renata no Questionário II

Interessante, porém, não mostra a verdadeira realidade. As coisas ocorrem de uma forma “mágica” da realidade; os homens da novela são muito “machista”; Tudo ocorre fugindo da realidade.

Em ambas as avaliações, Renata demonstra gostar de *Malhação*. Contudo, se em sua primeira resposta ela utiliza o “pois” para justificar seu apreço pela “novelinha”, na segunda ela se vale de uma conjunção adversativa para apresentar ressalvas para seu parecer. A estudante critica o encaminhamento que a novela dá aos acontecimentos que vão se resolvendo de forma simples e, por isso, na visão da aluna, o enredo não reflete o mundo real. O termo “mágica” empregado pela aluna é fruto do estudo comparativo entre *Malhação* e o contos de fadas tradicionais realizado na última etapa da oficina. Renata, também, desaprova a construção de personagens machistas - representados na fala da aluna por “homens da novela”. O conceito “machismo” foi trabalhado na quinta etapa da oficina, logo a fala da aluna é fruto da discussão desse conceito.

Resposta de Juliana no Questionário I

Até onde eu vi eu gostei, até *Malhação* 2013, pois essa de agora não consegui acompanhar.

Resposta de Juliana no Questionário II.

⁴⁴⁴ As respostas serão transcritas sem correção por parte do professor-pesquisador.

É bem bacana pois mostra o mundo dos jovens de hoje só que eles podiam colocar um pouco mais da vida real porque a história sempre é a mesma com finais felizes. Pois aqui no nosso mundo real, não existe esse tipo de coisa.

Juliana, inicialmente, afirma gostar das temporadas de *Malhação* e informa que não pode assistir à temporada *Sonhos*. Já em sua segunda resposta, assim como sua colega Renata, ela apresenta alguns pontos fracos da novela, após elogiá-la. A crítica da aluna centra-se na mesmice do enredo e nos finais pouco verossímeis em que os personagens vivem o “felizes para sempre” dos contos de fada. Os pontos negativos levantados por Juliana foram discutidos ao longo das etapas da segunda oficina.

Vejam, na sequência, as respostas de Alice para a questão.

Resposta de Alice no Questionário I

Sempre começa emocionante, no meio fica chato e termina tudo perfeito.

Resposta de Alice no Questionário II

Gosto, mas não sou muito apaixonada pelo seriado, acho que poderiam mudar o enredo tipo a história do sempre tem um triângulo amoroso.

Antes da aplicação do projeto de ensino, Alice já trazia em seu parecer uma crítica ao enredo da novela. A estudante, assim como Juliana, também reprovou em seu comentário o final idealizado de *Malhação*. Posteriormente, ela critica outro aspecto da trama que foi estudado na primeira etapa da oficina: o triângulo amoroso.

Resposta de Simone para o Questionário I

Eu gostava das mais antigas, agora as recentes são muito ficção e a vida nem sempre e assim.

Resposta de Simone para o Questionário II

Já foram melhor e são sempre as mesma história. Porém estou gostando da atual.

Simone, no primeiro questionário, desaprova a inverossimilhança das temporadas mais recentes da novela. Assim como suas colegas Juliana e Alice, ela critica, depois, a repetição das histórias.

Resposta de Roberta no Questionário I

Que é um seriado que fala o que está acontecendo entre os jovens.

Resposta de Roberta no Questionário II

O seriado *Malhação* pra mim é um programa que influencia muito os jovens a fazer coisas erradas e certa, igual nessa temporada influencia os jovens a ser agressivos, fugir de casa, mas também influencia a fazer aula de atividade para serem atrizes, atores, cantores etc.

É interessante notar como que o segundo parecer de Roberta é mais analítico do que o primeiro. A estudante aponta aspectos favoráveis e desfavoráveis da temporada *Sonhos* que estava sendo exibida durante a realização do projeto de ensino. Ademais Roberta não menciona em seu comentário nenhum dos tópicos sobre *Malhação* que foram estudados em sala. Dessa forma, seu comentário destoou dos que foram elaborados pelas suas colegas.

Resposta de Yuri no Questionário I

É uma novela boa, mas não assisto muito.

Resposta de Yuri no Questionário II

Apesar de em todas as *Malhações* sempre repitirem as história, eu gosto muito dela.

Na resposta do primeiro questionário, Yuri avalia positivamente a novela e destaque que não a assiste com frequência. É interessante como o aluno constrói sua segunda resposta. Nela, ele aponta como um problema da novela repetição da trama, no entanto parece demonstrar para o leitor que isso não afetou sua predileção por ela.

Vimos que a previsibilidade do enredo e dos desfechos, bem como a distância da novela da vida real foram críticas constantes nas respostas das estudantes Renata, Juliana, Alice, Simone e Yuri. As avaliações finais dos referidos estudantes espelham as discussões que foram realizadas durante o desenvolvimento da oficina. A exceção foi a aluna Roberta que fez uma análise própria da última temporada de *Malhação*.

Resposta de Ricardo no Questionário I

Eu penso que esse seriado “Malhação” é visto por causa dos adolescentes.

Resposta de Ricardo no Questionário II

Eu penso que o seriado “Malhação” é pra juntar família, unir as pessoas e encinar os jovens como é o mundo e adolescência.

O estudante Ricardo, ao contrário de seus demais colegas, em sua segunda resposta tece elogios à *soap-opera*. Em sua primeira avaliação, o estudante apresenta uma resposta vaga ao justificar a audiência da novela por esta trazer personagens adolescentes. Na segunda, por sua vez, o estudante afirma que *Malhação* tem a função de unir a família e as pessoas e de ensinar aos jovens a respeito do mundo e da adolescência. Ricardo apresenta uma resposta que vai à contramão do que foi estudado na oficina. Foi debatido nas aulas que a novela apresentava um mundo idealizado e personagens inverossímeis. Nessa perspectiva, a novela pouco teria a ensinar aos jovens telespectadores.

Examinemos as respostas dos estudantes Pedro e Rafaela para a pergunta “Na sua opinião, o seriado Malhação representa os jovens? Por quê?”.

Resposta de Pedro no Questionário I

Por que mostra a história de vários jovens como alguns de nós.

Resposta de Pedro no Questionário II

Sim, principalmente jovens ricos e que realmente ama o seriado.

Observamos que, em sua análise inicial, o estudante afirma que *Malhação* retrata a história de muitos jovens e se inclui a esse grupo. Já na resposta do segundo questionário, Pedro considera que a novela representa, essencialmente, a parcela dos jovens que pertencem às classes mais abastadas. De acordo ainda com o aluno, somente esse grupo mais restrito poderia gostar verdadeiramente da novela. O discurso final do aluno é reflexo da primeira etapa da novela na qual foi discutido com a turma o perfil socioeconômico do público e dos personagens de *Malhação*.

Resposta de Rafaela no Questionário I

Sim, porque eles mostram como são os jovens de hoje em dia.

Resposta de Rafaela no Questionário II

Um pouco, alguns adolescentes tem a vida mais complicada e na *Malhação* mostra que eles tem muito tempo para namorar e se divertir.

Antes da aplicação do projeto de ensino, a aluna Rafaela considerava que a novela retratava todos os jovens na atualidade. Após o estudo de *Malhação*, a estudante passou a considerar que a novela deixava de representar uma parcela de jovens cuja vida era mais “complicada”. Em nossa análise, a aluna referiu-se aos adolescentes mais pobres que, devido a restrições econômicas, enfrentavam uma dupla jornada de trabalho e estudo. Dessa forma, eles não dispunham de tanto tempo livre para o namoro e o lazer como os personagens de classe média de *Malhação*. É importante observar que, diferentemente de seu colega Pedro, Rafaela não reproduziu a discussão feita acerca do público-alvo da novela, mas apropriou-se dela para criar sua própria análise. A aluna não apenas afirma que *Malhação* retrata os jovens das camadas mais privilegiadas da população, mas percebe uma questão que não foi debatida em sala: os personagens, devido a suas melhores condições socioeconômicas, possuíam maior tempo ocioso.

4.3.7 O curta-metragem *Nem sempre as novelas ficarão no topo*

Conforme mencionado, na última oficina do projeto, foram elaborados curtas-metragens. Apenas um grupo optou por fazer um vídeo sobre *Malhação*. O curta, cujo título é *Nem sempre as novelas ficarão no topo*, simula uma entrevista, feita em um telejornal, na qual se pergunta à entrevistada os possíveis motivos que levam as novelas a perderem audiência. A entrevistada aponta, em sua resposta, questões como enredo e personagens previsíveis e questões apontadas pelos estudantes como incentivo à relação sexual.

Para elaboração das falas da entrevistadora, as estudantes lançaram mão das perguntas “Por que *Malhação* tem enfrentado baixos índices de audiência?” e “O que mudariam no roteiro de *Malhação*?” que nortearam a apresentação dos alunos na última etapa da oficina. Embora as estudantes tenham inovado ao mudarem o contexto em que as perguntas foram usadas – de um exercício feito em uma sala de aula para uma entrevista fictícia em um telejornal –, elas ficaram presas às respostas dadas pelos grupos na apresentação – o enredo e

o final previsíveis, a criação de personagens estereotipados e irreais, o incentivo ao sexo bem como a necessidade de criação de personagens mais “reais” e do estímulo ao estudo foram questões levantadas pelos grupos durante a exposição e que foram retomadas no curta em análise. O título do vídeo também faz referência à notícia lida na etapa final da oficina que informava sobre os baixos índices de audiência das últimas temporadas de *Malhação*. O fato de as alunas terem reproduzido no trabalho final as questões debatidas em sala pode ser explicado pelo comando de elaboração do curta-metragem que solicitava que a turma buscasse refletir nos vídeos o estudo que foi realizado sobre a TV e os programas. Embora a professora tenha orientado as estudantes na reescrita do roteiro que não precisavam se limitar ao que foi dito nas aulas, elas preferiram manter a versão original. O curta apresenta um problema mais pontual, relacionado à norma padrão, que é a troca do substantivo “perda” pela forma verbal “perca”. Esse problema foi sinalizado pela docente na correção do roteiro. Possivelmente, os estudantes não o utilizaram como guia durante toda a filmagem do vídeo – no item 4.5 deste trabalho será relatado, com maiores detalhes, como se deu a produção do roteiro e dos curtas e as dificuldades enfrentadas pela docente no decorrer na elaboração dos gêneros referidos.

4.4 “Ele é mentiroso”: outros olhares para o telejornal *Cidade Alerta*.

A terceira oficina do projeto pedagógico dedicou-se à análise do telejornal *Cidade Alerta*. A oficina foi organizada em quatro etapas, inteirando 13 aulas, nas quais foram abordadas, na ordem, as seguintes questões: a organização e o funcionamento de um telejornal; a pauta do *Cidade Alerta*; o posicionamento político e ideológico de Marcelo Rezende em alguns comentários; as estratégias de endereçamento utilizadas pelo âncora; a dimensão dramática e sensacionalista dada ao fato no *Cidade Alerta*; a relação entre público-alvo do telejornal e as propagandas veiculadas em seu intervalo; as leis que regem o jornalismo no Brasil e o não cumprimento das leis em notícias do telejornal. No encerramento da etapa, os alunos reuniram-se em grupos para construir hipóteses que explicassem o índice elevado de audiência do telejornal e os motivos para o governo não suspender a concessão ao canal que veicula o *Cidade Alerta* – já que o telejornal transgredia várias leis. Além disso, os estudantes propuseram medidas para que a fiscalização da programação da TV fosse mais eficiente.

A análise do *Cidade Alerta* realizada nesta oficina alicerçou-se nas propostas de ensino-aprendizagem do telejornal apresentadas por Napolitano (2003) e Castro e Batista (2013). O estudo do referido telejornal também se ancorou na pesquisa realizada por Oliveira (2011). As questões de leitura que fomentaram a análise dos textos apresentados nas etapas tiveram por embasamento teórico as estratégias de leitura propostas por Solé (1998) e Rojo (2012) e a perspectiva de leitura e educação críticas de Freire (1983,1996).

4.4.1 Conhecendo melhor um telejornal

Na primeira etapa da oficina, foi exibida à turma uma reportagem, feita por jornalistas da TV Sudoeste (anexo E), que explicava sobre o funcionamento de um telejornal. Foram esclarecidos, no decorrer do vídeo, o conceito de pauta, quais eram os profissionais envolvidos na elaboração do telejornal e quais funções desempenhavam, como os acontecimentos que, posteriormente, tornariam notícias eram encontrados etc. A etapa organizou-se em uma fase de pré-leitura da reportagem - na qual foram levantados os conhecimentos prévios dos alunos acerca da função e da organização de um telejornal – e uma fase pós-exibição do vídeo – em que foi solicitado aos estudantes que elaborassem um resumo para que pudessem sistematizar as principais informações divulgadas na reportagem.

Na atividade que antecedeu o vídeo, na fase de pré-leitura, os alunos foram questionados qual seria a função do telejornal. Alguns responderam que esse gênero servia “para informar as pessoas” e “para mostrar os acontecimentos importantes”. Ao serem perguntados como que as notícias eram encontradas, um aluno disse que os repórteres circulavam nas ruas da cidade à procura de acontecimentos importantes e que os encontravam por acaso. O restante da turma não se arriscou a responder. Percebemos pelas respostas que a classe possuía um conhecimento restrito com relação à produção de um telejornal. Depois da exibição da reportagem, os estudantes elaboraram o resumo. De forma geral, a turma conseguiu identificar as principais informações fornecidas na reportagem.

4.4.2 O estudo inicial do *Cidade Alerta*: do fascínio à decepção

Na segunda etapa da oficina, iniciou-se o estudo do *Cidade Alerta*. A etapa organizou-se em quatro blocos de atividades. No primeiro conjunto, os alunos expuseram, oralmente, seus conhecimentos e impressões sobre o telejornal. O segundo, por sua vez, cuidou da análise dos trinta minutos iniciais de uma edição do telejornal. Já o terceiro grupo deteve-se

ao estudo da primeira notícia exibida na edição apresentada à classe. Por fim, o quarto bloco focou na análise do comentário do apresentador acerca da notícia vista.

Antes de começar o estudo do *Cidade Alerta*, a docente solicitou aos alunos, como atividade extraclasse, que assistissem ao telejornal e anotassem o que mais lhe chamaram a atenção. Na etapa de pré-leitura, os alunos foram convidados a compartilharem suas impressões com toda classe. Todos os que fizeram o exercício afirmaram que as notícias os impressionaram mais. Alguns estudantes até chegaram a elaborar um pequeno resumo daquelas que mais os tocaram. Isso evidencia que a temática do jornal constituída, principalmente, por crimes e tragédias era a principal responsável por despertar o interesse da turma. A professora perguntou, em seguida, quais eram as características marcantes do *Cidade Alerta* que o diferenciava dos demais jornais. Uma aluna respondeu que eram as tragédias e a forma dramática como eram relatadas. Outro aprendiz disse que era o bordão “Corta pra mim” do apresentador.

Após a etapa de pré-leitura, os alunos partiram para a análise do fragmento de uma edição do telejornal. As atividades de compreensão do vídeo incitavam o aluno a identificar a temática da pauta do *Cidade Alerta*; a relacionar a linguagem informal utilizada por Marcelo Rezende ao público-alvo do jornal; a compreender a linguagem informal como uma estratégia para aproximar o âncora da audiência e, por fim, avaliar se as notícias eram ou não relevantes. No excerto apresentado à turma, foram relatadas três notícias: o assassinato de um coordenador, uma mãe acusada de espancar o filho de seis anos e o assassinato de um vendedor cujo corpo foi encontrado carbonizado dentro do próprio carro. Napolitano (2003) salienta a importância de se conhecer a pauta de um jornal para identificar a sua linha editorial. Como já observado por Oliveira (2011), o *Cidade Alerta* é um telejornal policial, portanto, integram a sua pauta, principalmente, notícias de crimes que ocorrem nos grandes centros urbanos. Outro aspecto importante do referido jornal, é a linguagem coloquial empregada pelo âncora. Na edição analisada, há o uso de termos mais informais como “tá”, “botar”, “cadê” e “meu filho” – este último usado para se referir ao operador de câmera. Segundo Oliveira (2011) a linguagem coloquial de Marcelo Rezende é uma das estratégias de endereçamento ao seu público. Os pesquisadores Castro e Batista (2013) também afirmam que o uso de uma linguagem que apresenta traços de informalidade é uma estratégia empregada nos jornais populares para aproximar o apresentador de seus telespectadores.

Durante os primeiros minutos de apresentação do vídeo, a sala ficou em silêncio absoluto. Os alunos estavam completamente absortos no mundo de violência do telejornal. A

professora, diante do fascínio da classe, decidiu pausar o vídeo para levantar algumas questões sobre a notícia da criança que era agredida pela mãe. Durante o relato do fato, foi exposto, várias vezes, o corpo do menino coberto por hematomas e escoriações. Em uma das aparições do garoto, Marcelo Rezende comenta que “colocaram” uma “coisa rigorosa” na reportagem e que ele queria mostrar a dor da criança. A educadora perguntou à classe o que Marcelo Rezende queria expor à audiência e que era impedido de fazer. Os estudantes compreenderam que era exibir o rosto do menino. Em seguida, disse aos estudantes que havia uma lei que proibia a exposição e a identificação de crianças e voltou a exibir o vídeo. O intuito da intervenção era preparar a classe para uma pequena discussão que a docente proporia sobre essa notícia.

Passados os trinta minutos da edição, a educadora interrompeu o vídeo para dar início às discussões e às atividades. Nesse momento, grande parte da turma queixou-se e solicitou à docente que continuasse exibindo o telejornal. A professora combinou com os alunos que, após a realização das tarefas, voltaria a apresentá-lo. A classe demonstrava ter bastante interesse pelo telejornal e estavam curiosos para assistirem às próximas notícias.

A educadora, então, retomou a notícia do garoto que sofria agressões. Vejamos um fragmento dessa discussão.

(182) P.: Gente, voltando na notícia da criança. Vocês viram que eles mostraram o corpo do menino todo marcado? De novo ele fala que o telespectador tem que sentir a dor da criança. Será que ele quer que a gente sinta a dor da criança?

(183) Vinícius: não.

(184) P.: Então, o que ele quer?

Alunos conversam paralelamente.

(185) P.: O que ele quer gente? Han?

(186) Gustavo: Audiência.

(187) P.: Tá. Ele, se ele quer audiência, como ele consegue atrair os telespectadores? O que ele usa na notícia que atrai os telespectadores?

(188) Gustavo: A criança sem roupa machucada, ela falando como apanhava...

(189)P.: É... Então vamos pensar se ele não tá expondo a criança pra gente ficar com dó e curioso e continuar assistindo.

Sala calada.

No excerto 181, a educadora questiona a intenção do apresentador de querer causar no público empatia pela criança. Fazê-los desconfiar do propósito de Marcelo Rezende foi um andaime inicial para que os estudantes pudessem deduzir, mais adiante, que a criança estava sendo usada para atrair o telespectador. Em 184, diante da resposta negativa de Vinícius, a professora faz um novo questionamento: qual seria outra forma de interpretar a intenção de Marcelo Rezende. Os alunos começam a conversar entre si, mas não respondem à questão. No trecho 185, a educadora repete a pergunta e instiga os alunos a respondê-la. Gustavo, em 186, afirma que o apresentador quer a audiência. Ao longo da oficina, deparamo-nos, em muitos momentos, com essa resposta dada por Gustavo: o interesse dos programas por audiência. Percebemos que ela tornou-se uma espécie de resposta-coringa que os alunos utilizavam, muitas vezes, sem refletir. Possivelmente, isso foi uma consequência da oficina anterior na qual se enfatizou o interesse financeiro da emissora subjacente à menção à Copa do Mundo. No turno 187, a professora instiga Gustavo a pensar sobre sua resposta e solicita que explique as estratégias usadas pelo telejornal para angariar audiência. O estudante, na sequência, fala da exposição do corpo da criança e do relato que ela fazia das agressões física e psicológica que sofria. A educadora, em 189, ratifica a fala do aluno e, como estratégia de andaimagem, a completa: a exposição do corpo da criança comoveria o telespectador e, ao mesmo tempo, despertaria sua curiosidade. Isso o manteria assistindo ao programa. Evidenciar essa relação de causa-consequência seria importante para que a turma percebesse que desestabilizar emocionalmente o telespectador é a principal tática empregada pelo jornal para manter a audiência.

Após a discussão, a professora distribui aos alunos as questões de compreensão sobre o vídeo que deveriam ser respondidas por escrito. Os alunos, facilmente, identificaram a temática da pauta do telejornal que consistia em notícias de crimes e tragédias. Contudo, apresentaram dificuldade em associar a linguagem mais informal do apresentador ao seu público-alvo. Por consequência, não conseguiram, sozinhos, compreendê-la como uma estratégia utilizada por Marcelo Rezende para dirigir-se à audiência. Ao serem questionados se as notícias exibidas eram relevantes para os telespectadores, a maioria da turma disse que não. Um aluno justificou que relatavam só “tragédias” e outro completou que, por isso, não eram “úteis”. A educadora perguntou quais tipos de informações e notícias seriam mais interessantes para o público que assistia ao telejornal. Vejamos a resposta de Gustavo para questão.

(190)P.: Pessoal, vamos pensar numa classe social menos favorecida que assiste ao jornal, uma classe que tem muitos problemas... Qual tipo de notícia vocês acham que seria importante pra essas pessoas?

(191)Gustavo: Trânsito e economia.

(192)P.: Seria mais interessante falar sobre isso. Já que são pessoas que utilizam hospitais, transportes públicos, escolas públicas... Poderia informar essas pessoas sobre política, economia que afetam a vida dessas pessoas.

No turno 190, a professora retoma o público-alvo do jornal e solicita aos alunos que proponham temas mais relevantes para as notícias tendo em vista o perfil socioeconômico desse público. O questionamento feito pela professora teve por objetivo desenvolver a capacidade propositiva dos estudantes. Gustavo sugere que o jornal divulgue informações relacionadas ao trânsito e à economia. A educadora ratifica a resposta do estudante e a expande na tentativa de mostrar para turma que esses temas também são de extrema importância para as pessoas pertencentes às camadas mais empobrecidas da população.

O segundo grupo de atividades da oficina dedicou-se à análise da primeira notícia divulgada na edição do *Cidade Alerta* que foi apresentada à classe. A professora exibiu novamente a notícia que informava sobre um suposto latrocínio. O coordenador de uma escola, cujo nome é Guilherme, foi assassinado após ter seu carro roubado em frente à escola onde trabalhava. O âncora Marcelo Rezende, antes de informar o fato, faz um relato, com característica de uma narrativa ficcional, acerca do cotidiano do coordenador e de sua trajetória pouco antes de ser assassinado. Na história contada pelo apresentador, a vítima é retratada como um filho e um professor-alfabetizador exemplares – esta última informação entra em contradição com a informação fornecida pela equipe de reportagem, visto que Guilherme é coordenador. O relato de pormenores da rotina e do comportamento do coordenador no texto da notícia – tais como: “a mãe levantava e preparava o café para o Guilherme” e “era o sonho de toda família que ele [Guilherme] se tornasse professor. E assim ele fez” – não cumpre a função de esclarecer o telespectador acerca do crime, mas funciona como uma estratégia de aproximar a vítima do público, envolvendo-o emocionalmente com o acontecimento. Ao longo do relato do crime, a filmagem do assassinato é exibida várias vezes, assim como o depoimento de pessoas próximas à vítima.

Na análise de Castro e Batista (2013) a “dramatização” e “espetacularização” da notícia é uma tática muito utilizada pelos telejornais para manter a audiência. Observamos na

notícia analisada essa “dramatização” do fato já que é narrada uma história acerca da vida da vítima com vistas a emocionar o telespectador. Oliveira (2011) afirma que uma das principais características do *Cidade Alerta* é o apelo emocional presente na reconstrução do acontecimento. É recorrente, de acordo com o pesquisador, a repetição de cenas que evidenciam o sofrimento da vítima. Notamos, também, na notícia estudada, a exploração de imagens do assassinato e do depoimento de vítima – sobretudo crianças da escola onde trabalhava – que lamentavam a morte do coordenador.

Os alunos, após assistirem novamente à notícia, receberam as questões de compreensão da atividade que tinham por objetos conduzi-los a perceber a dimensão dramática dada ao fato, o apelo emocional da notícia e o efeito que essas estratégias poderiam ocasionar no telespectador. Além disso, buscou-se chamar a atenção da classe para a divergência entre a informação prestada pelo apresentador sobre a profissão da vítima e a que foi fornecida pela equipe de reportagem que estava no local do crime. Analisemos as respostas dos aprendizes para a seguinte pergunta da atividade: “Qual efeito essa dramatização do fato gera no telespectador?”.

(193) P.: Qual efeito essa dramatização , ou seja, contar uma história sobre a vida da pessoa, da vítima gera no telespectador?

(194) Bruna: Despertar a curiosidade?

(195) P.: Despertar a curiosidade... Que mais?

A docente chama atenção dos alunos.

(196) P.: Gente, o que gera no telespectador quando ele conta a história de vida do Guilherme e depois fala do assassinato?

(197) Vinícius: Pra chamar atenção.

(198) Marcos: Pra dar audiência.

(199) P.: Tá, gente. É pra dar audiência. Mas por que fazer isso dá audiência? A pergunta é: o que isso provoca no telespectador?

Os alunos não respondem.

(200)P.: Gente, de novo... Ele...O Marcelo Rezende primeiro conta uma história que parece de novela, ficcional, sobre a vida da vítima, não é?

(201)Alunos: sim

(202)P.: Tá. Fala coisas boas ou ruins da vida dessa pessoa?

(203)Alunos: Boa...

(204)P.: Fala coisas boas, o Guilherme é apresentado com um cara bom... E depois conta que ele foi assassinado, certo?

(205)Alunos: Sim

(206)P.: Como que o telespectador se sente quando ele recebe a notícia do assassinato? Depois que o Marcelo contou aquela história toda?

(207) Jorge: Emoção.

(208) Gustavo: Fica triste, revoltado.

(209)P.: Isso aí, gente. Ele aproxima o telespectador com a história de Guilherme. Aí ele fica emocionado quando recebe a notícia. Aí ele fica triste, revoltado, curioso e continua assistindo.

Alguns estudantes, ao fazerem a tarefa, apresentaram dúvida quanto ao sentido do termo “dramatização”. A professora, embora os tenha esclarecido individualmente sobre o significado da palavra, durante a socialização das respostas da atividade, explicita o conceito de “dramatização” a fim de torná-lo evidente para toda a classe. A estudante Bruna no excerto 194, não apresenta uma resposta esperada pela professora. Ainda que, de certa forma, a história narrada por Marcelo Rezende desperte a curiosidade do espectador, a intenção principal do telejornal é aproximá-lo da vítima para provocar sua comoção. A professora, em seguida, vale-se do andaime de *controle de frustração*, uma vez que ela estimula os estudantes a apresentarem outras possibilidades de leitura, mas sem rejeitar diretamente a resposta da aluna. Em 197, Vinícius apresenta uma resposta vaga e Marcos, por sua vez, exprime a “resposta-coringa”: “pra dar audiência”. A mediadora, primeiro, ratifica a resposta de Marcos. De fato, provocar a comoção do público é uma estratégia para atraí-lo e mantê-lo. Entretanto, o aluno não respondeu à pergunta feita: qual seria o efeito da dramatização no telespectador. A professora, então, repete a pergunta à classe. Isso foi um andaime utilizado por ela para que o aluno percebesse que não respondeu à pergunta feita, sem precisar constrangê-lo com uma repreensão mais objetiva. A turma não consegue responder a pergunta. A educadora, então, utiliza como andaimagem a *diminuição dos níveis de dificuldade* uma vez que ela desdobra a pergunta inicial em outras perguntas que os estudantes conseguem responder. Ao final das várias perguntas norteadoras, os alunos conseguem responder a questão inicial. Nos turnos 200, 2002, 2004 e 206, a mediadora instiga a turma a observar a ordem em que se dispõem as informações no relato da notícia – primeiro é narrado o cotidiano pacífico e familiar da vítima para depois revelar o assassinato – e as características que são atribuídas a Guilherme na

narrativa – homem bondoso, carinhoso e obediente aos pais. Jorge, na linha 207, percebe que o telespectador emociona-se com a notícia. Gustavo, em 208, especifica os sentimentos que o público pode experimentar com a forma como a notícia foi divulgada: tristeza e revolta. Em 209, a professora, a partir da fala dos alunos, explicita qual seria o efeito pretendido pelo telejornal ao dramatizar a notícia. Percebemos, no protocolo analisado, a importância do mediador, como leitor mais experiente – ou, nos termos de Vygotsky (1984), um par mais competente, para o desenvolvimento de habilidades mais complexas de leitura que os estudantes ainda podem desenvolver.

As perguntas subsequentes do segundo grupo de atividades da etapa focalizaram a divergência entre as informações prestadas por Marcelo Rezende e pela equipe de reportagem acerca da profissão da vítima. No relato do âncora, Guilherme é um professor-alfabetizador, enquanto que no relato da equipe de reportagem sua profissão é de coordenador da escola. Vejamos, a seguir, o trecho da transcrição que mostra essa discussão.

(200)P.: Letra B, “Ia para o colégio onde ajudava a alfabetizar milhares de criancinhas”. Marcelo disse isso na história que ele contou. Qual a profissão de Guilherme de acordo com Marcelo?

(201) Aline: Alfabetizador.

(202) Iara: Professor.

(203)P.: É mais que professor. É um professor que é alfabetizador que alfabetizava milhares de criancinhas... A reportagem confirma isso?

(204) Alunos: Não...

(205) P.: Qual a profissão de Guilherme de acordo com a reportagem?

(206) Alunos: Coordenador.

(207) P.: Coordenador. Por que o Marcelo Rezende mentiu falando que era um alfabetizador?

(208) Vinícius: Por que ele é mentiroso.

(209) Jorge: É mentiroso!

Os alunos conversam entre si.

(210) P.: Só isso, gente? Qual a diferença entre dizer que é coordenador e dizer que é alfabetizador?

Os estudantes não respondem.

(211)P.: Gente, essa mentira tem um porquê. Não foi à toa. Dizer que ele alfabetizava criancinhas deixa o telespectador mais emocionado do que dizer que era coordenador. O

alfabetizador é aquele que ensina a ler e escrever, né? A pessoa fica ainda mais revoltada com o assassinato dele... do Guilherme.

Observamos no protocolo exposto que os alunos, facilmente, identificam a disparidade entre as informações, porém não conseguem compreender porque no texto do apresentador é atribuída à vítima a profissão de professor-alfabetizador. Nos protocolos 208 e 209, Vinícius e Jorge consideram que a divergência das informações dá-se por uma falha de caráter do apresentador. Os estudantes e grande parte da turma não conseguem compreendê-la como um recurso utilizado por Marcelo Rezende para emocionar e impressionar o público. É relevante relatar que a classe ficou bastante agitada ao perceber que as informações prestadas pelo apresentador não eram autênticas. Muitos começaram a chamá-lo de mentiroso. A docente teve a impressão que os alunos se sentiram profundamente traídos pelo âncora. Essa questão tocou fortemente um número significativo de estudantes que criticaram em suas respostas no questionário final (anexo B) a “mentira” de Marcelo Rezende. Dois dos três curtas-metragens elaborados sobre o *Cidade Alerta* também tocaram nesse ponto. A professora, no excerto 210, problematiza a visão dos alunos de atribuir a mudança na profissão de Guilherme à falta de hombridade do apresentador. Em seguida, utiliza com estratégia de andaimagem, uma questão que desafia os estudantes a perceberem os efeitos de sentido produzidos por cada um dos termos. Diante do silêncio dos alunos, em 211, a professora *demonstra* para a turma qual seria a mudança de sentido de um termo para outro e qual o efeito provocaria no telespectador o emprego da palavra “alfabetizador”. Além disso, ela *demonstra* para os estudantes que não se trata de uma “mentira” involuntária, mas que foi planejada para sensibilizar o telespectador.

O terceiro e último bloco de exercícios da segunda etapa dedicou-se à análise do comentário de Marcelo Rezende sobre o assassinato do coordenador. O âncora, antes de chamar a equipe de reportagem que estava no local do crime, critica a Campanha do Desarmamento, condena a impunidade no Brasil e aposta com o telespectador que o autor do crime era menor de idade. Segundo Oliveira (2011), o público do *Cidade Alerta* atribui parte da confiabilidade que nutrem pelo telejornal à habilidade retórica do âncora, que apoia-se em um discurso reacionário e moralista, para tecer seus comentários. Observamos no comentário do apresentador um posicionamento extremamente conservador calcado em argumentos do senso comum.

A docente exibiu à turma o trecho em que Marcelo Rezende opina sobre a notícia. Em seguida, entregou aos alunos a transcrição do comentário juntamente com as perguntas de compreensão. O intuito das atividades era fazer com que os estudantes identificassem as teses defendidas pelo apresentador e as avaliassem. Em uma das questões entregues aos alunos, perguntou-se se a violência diminuiria se a população voltasse a portar armas. Grande parte dos alunos disse que não. Na sequência a professora perguntou “por quê”? Há registros, no diário de campo, de respostas como “Vai virar uma guerra. Uns vai matar os outros”, “Uma criança pode pegar uma arma em casa e se machucar” e “Os assaltos não vão acabar”. Um aluno disse que a violência não diminuiria, mas a vítima “ia poder se defender”. A segunda tese defendida pelo apresentador, a redução da maioria penal, foi facilmente identificada pela classe. Ao serem questionados se a redução da maioria penal iria reduzir a violência e os problemas sociais do Brasil, novamente, grande parte da turma afirmou que “não”. Ao serem solicitados para justificar as respostas uma aluna disse que “as cadeias não ia caber mais ninguém”. A professora anotou as respostas dos estudantes na lousa e depois apresentou novos argumentos que enfraqueciam o discurso de Marcelo Rezende.

4.4.3 Análise das propagandas do Cidade Alerta

Na terceira etapa, por sua vez, analisaram-se as propagandas veiculadas no intervalo de uma edição do *Cidade Alerta* com o propósito de relacioná-las ao público-alvo do telejornal. No dia que antecedeu a exibição do vídeo, foi solicitado aos alunos, como atividade extraescolar, que assistissem a um intervalo de propagandas de *Malhação* para anotarem os produtos que são anunciados nele. No dia seguinte, antes da apresentação das propagandas do telejornal, os alunos compartilharam as mercadorias e serviços que encontraram na pesquisa extraclasse. Somente duas estudantes realizaram as atividades. Elas relataram que foram anunciados produtos como absorventes e goma de mascar e serviços como cursos em faculdades. Estava previsto que os alunos fariam, na fase de pré-leitura das propagandas do *Cidade Alerta*, uma pequena análise dos comerciais que assistiram no intervalo de *Malhação*. Entretanto, como apenas duas estudantes fizeram a atividade extraclasse, a professora decidiu não fazê-la.

Antes de apresentar o vídeo, a professora pediu aos alunos que tentassem descobrir a qual programa pertencia o intervalo comercial exibido. Após a exibição do vídeo, grande parte deles associou as propagandas ao *Cidade Alerta* justificando que estudavam esse programa, por isso o intervalo pertencia a ele. A professora, então, perguntou os alunos qual

seria a relação entre as propagandas vistas e o público-alvo do *Cidade Alerta*, mas não obteve resposta. Em seguida, ela distribuiu para os estudantes um roteiro para analisar as quatro primeiras propagandas expostas no vídeo. O roteiro propunha como categorias de análise a identificação do produto/marca/serviço anunciados, das suas características e do provável público-alvo e sua classe social.

A primeira propaganda anunciava um estimulante sexual masculino, que prometia extinguir o cansaço físico e mental e melhorar o desejo sexual. A segunda ofertava empréstimo para pensionistas, aposentados e funcionários públicos inadimplentes. A terceira propaganda, por sua vez, divulgava uma marca de carne. Por fim, a quarta propaganda anunciava um creme que prometia deixar as pernas femininas mais bonitas ao mesmo tempo em que aliviaria a dor, a sensação de formigamento e o cansaço, principalmente em áreas que possuíam varizes.

Na percepção dos alunos, o público-alvo das propagandas eram homens e mulheres adultos, provenientes das camadas menos favorecidas da população, que já trabalhavam, possuíam uma rotina cansativa e, provavelmente, era responsáveis pelo sustento da casa. Ao analisarem a propaganda do estimulante sexual foi registrado, no diário de campo, o seguinte comentário “isso é pra homem velho que já tá cansado de tanto trabalhar”. Com relação ao anúncio da marca de carne, um aluno disse que ele se dirigia para os pais já que eles eram responsáveis por comprar alimentos para a casa. Uma aluna afirmou que a carne da marca anunciada era mais cara, dessa forma “as pessoas muito pobres não têm condições de comprar”. A propaganda do creme feminino também rendeu alguns comentários. Uma estudante disse que “varizes é coisa de mulher mais velha”. Outra estudante considerou que as mulheres que usavam o creme não eram “ricas”, nem muito “pobres”, já que se tivessem melhores condições financeiras, procurariam um tratamento melhor e, se fossem muito pobres, não teriam dinheiro o suficiente para gastar com produtos mais supérfluos, de “beleza”. Após o estudo das propagandas, os alunos perceberam que faziam parte do público idealizado pelos produtores do *Cidade Alerta*, apesar de também assistirem a esse programa.

4.4.4 O *Cidade Alerta* obedece às leis?

A última etapa da oficina teve por principais objetivos fazer com que os alunos conhecessem e compreendessem o *Código de Ética dos Jornalistas Brasileiros* e percebessem a transgressão das leis estudadas em uma notícia do *Cidade Alerta*. A etapa estruturou-se em três grupos de atividades. No primeiro conjunto foi trabalhado o *Código de Ética dos*

Jornalistas Brasileiros. Já no segundo foi analisada, com base nas leis estudadas, uma notícia do telejornal. No terceiro bloco de exercícios, por sua vez, foi realizado um debate em que os estudantes elaboraram hipóteses que explicassem o elevado índice de audiência do referido telejornal e a razão dele não ser retirado do ar pelos órgãos governamentais já que desobedece às leis que regem o jornalismo e a televisão. Os aprendizes também propuseram medidas para melhorar a fiscalização da programação da TV.

A primeira atividade da etapa, como exposto anteriormente, ocupou-se do estudo do *Código de Ética dos Jornalistas Brasileiros*. Antes da leitura do documento, a professora perguntou aos alunos se existiam leis que regulamentavam o jornalismo e a conduta do jornalista no Brasil. Grande parte da turma afirmou que sim, entretanto todos os alunos que responderam à questão disseram não conhecer as leis. A docente, então, distribuiu para os estudantes o documento e os solicitou que fizessem uma leitura rápida, mais superficial de todas as páginas. Em seguida, ela dirigiu à classe algumas perguntas sobre aspectos mais gerais do texto – sua finalidade e estrutura, quais pontos do jornalismo ele regulamentava – que foram respondidas oralmente. A expectativa da professora era que os estudantes não apresentariam resistência para ler o documento apresentado visto que na primeira oficina do projeto (anexo D) foi estudado um texto semelhante, o *Código de Ética da Radiodifusão Brasileira*. Contudo, ao serem convidados a lerem silenciosamente o Capítulo II, Da conduta profissional do jornalista e o Capítulo III, da responsabilidade profissional do jornalista, eles mostraram-se desestimulados. As queixas da turma centravam-se na extensão dos capítulos e no vocabulário que não dominavam. A professora, para motivar os alunos para a leitura, propôs um acordo: leria com eles, oralmente, o capítulo II. O terceiro capítulo eles leriam em silêncio e sozinhos. A maioria da turma concordou. Propor acordos com os estudantes para que os objetivos da atividade sejam cumpridos da melhor forma para todos também é uma estratégia de andaime para motivar os alunos a se engajarem no processo de ensino.

Após lerem o *Código de Ética dos Jornalistas*, deu-se início ao segundo conjunto de atividades da etapa. Foi exibida à turma uma notícia sobre uma suposta tentativa de assalto. Pelo depoimento da possível vítima dois jovens, menores de idade, tentaram roubar seu celular. Enquanto Marcelo Rezende relata a notícia, é exibida, diversas vezes, a filmagem dos dois adolescentes – que estavam de costas para câmera e encostados em uma parede – sendo espancados por homens que estavam no local do suposto assalto. O âncora, em sua apresentação da notícia, descreve, de forma zombeteira, as agressões sofridas pelos jovens – “esse de preto aí dá cada martetele” e “olha o outro vai dando de capacete” – ao mesmo

tempo em que convida o leitor a ver a cena – “Você vai vendo comigo” e “Olha, olha, olha”. Os populares que atacam os supostos assaltantes são comparados pelo apresentador às personalidades Anderson Silva e Minotauro - lutadores brasileiros de Mixed Martial Arts (MMA) – e ao super-herói Flash Gordon – que se tornou bastante popular no Brasil na década de 1980. A equipe de reportagem que está no local conta que “são vários chutes e socos” e que “os adolescentes chegam a gritar de dor”. O apresentador interrompe os repórteres e faz a seguinte intervenção “pra roubar eles não gritam”. Em seu relato inflamado, Marcelo Rezende chega a afirmar que os jovens tentaram matar a mulher: “Eles tentaram matar uma mulher, eles tentaram... no assalto”. Essa informação é desmentida pelo depoimento da suposta vítima e pelo relato do repórter que estava no local. A notícia é encerrada com equipe de reportagem informando que os adolescentes foram bastante agredidos e que, se não fosse por ela, os jovens seriam ainda mais espancados. A polícia, enfim, chega e o repórter desaprova a atitude da população na entrevista com um policial “Isso não deve acontecer, né? Tem que chamar a polícia e aguardar a chegada de vocês”.

Oliveira (2011), em seu estudo sobre o *Cidade Alerta*, diz que Marcelo Rezende age como se fosse um juiz, condenando os acusados antes mesmo que eles fossem julgados. Ademais, de acordo com o pesquisador, o âncora, ao propor sentenças para os acusados que não estão previstas no Código Penal Brasileiro, deixa de ser um mediador para tornar-se um contraventor. Na notícia analisada, observamos que Marcelo Rezende sentencia os acusados antes deles serem julgados. A notícia encerra-se com a chegada da polícia e não há registro do flagrante do assalto, dessa forma o “julgamento” do apresentador se dá com base em especulações.

Apesar de Marcelo Rezende não propor, no vídeo analisado, punições que não estão previstas em nossas leis, ele se torna um contraventor à medida que infringe as leis do *Código de Ética da Radiodifusão Brasileira e Código de Ética dos Jornalistas Brasileiros*. O primeiro documento determina, no artigo 15 do Capítulo II Da programação, que em horário livre não podem ser exibidas cenas de violência explícita. O horário de exibição do *Cidade Alerta*, em Belo Horizonte, é de 17h30 às 18h15, logo o telejornal é transmitido em horário livre. A cena do espancamento dos jovens – notavelmente uma cena de violência explícita - é transmitida diversas vezes ao longo da notícia em horário livre. Já o *Código de Ética dos Jornalistas Brasileiros* prevê, no artigo 6, que é dever do jornalista ouvir o maior número de pessoas envolvidas no acontecimento, em especial, as que são objeto de acusações não comprovadas, além de ter que respeitar o direito à imagem, à intimidade, à privacidade e à honra do

indivíduo. Na referida notícia há apenas o depoimento da suposta vítima e de um popular que estava próximo ao local. A irmã dos adolescentes, que foi filmada pela equipe de reportagem e que também estava no local, não foi entrevistada. Nem os acusados foram. Não foi mencionado pelos repórteres que eles se recusaram a prestar informações. Logo, percebemos que o telejornal agiu de má-fé, condenando os adolescentes e instigando os telespectadores a condená-los também. Ademais percebemos que Marcelo Rezende não respeita a imagem e honra dos indivíduos uma vez que debocha da agressão sofrida por eles e os expõem, diversas vezes, enquanto são espancados. O artigo 7, por sua vez, proíbe o jornalista de estimular a violência, o crime, o arbítrio e a intolerância. O apresentador, ao zombar do linchamento e apoiar a atitude dos populares, além de banalizar a violência, está estimulando que a população civil aja à margem da lei e puna os acusados. Dessa forma, o apresentador estimula à barbárie, à violência e ao crime.

Antes de exibir à classe a notícia anteriormente analisada, a docente pediu aos alunos que tentassem perceber se nela havia transgressões das leis estudadas. Durante a exibição do vídeo, os alunos ficaram eufóricos. Risos e gargalhadas tomavam conta da sala. Falas como “Olha lá! Nossa!” e “Bem feito! Quem mandou roubar!” foram ditas por mais de um educando. Os alunos estavam completamente envolvidos com a narrativa de Marcelo Rezende - que mais parecia com a de um locutor de luta livre. Depois de apresentar o vídeo, a professora perguntou aos alunos se a notícia desobedeceu a alguma lei. Alguns alunos disseram “achar” que não, outros que sim, mas não sabiam apontar quais leis eram transgredidas. Um aluno disse: “Ninguém nem prestou atenção nisso”.

A professora, em seguida, perguntou aos estudantes por que eles riram tanto. Há registro das respostas: “foi engraçado os caras apanhando” e “o Marcelo é engraçado”. A mediadora dirigiu à turma uma nova questão: se achava certo os adolescentes apanharem. Um número significativo disse que sim. As justificativas usadas pelos que apoiavam a atitude dos agressores eram que “mereciam porque estavam roubando” e “a polícia não faz nada, as pessoas têm que fazer”. Novamente, a educadora vale-se um andaime para fazer com que os alunos percebessem que o apresentador condenou os adolescentes sem provas. Ela avisa à turma que irá exibir novamente a notícia e lembra da mentira contada por Marcelo Rezende na notícia anterior. Na sequência, desafia os educandos a descobrirem se Marcelo Rezende estaria “mentindo” novamente e às quais leis ele desobedeceu. A professora direciona mais a atividade: os alunos, agora, deveriam encontrar as leis. A postura da maioria dos estudantes mudou radicalmente na segunda apresentação do vídeo: eles ficaram sérios e em silêncio.

Depois da apresentação da notícia, a professora repetiu as perguntas. Os alunos não souberam indicar quais leis eram transgredidas, também não souberam dizer se Marcelo Rezende mentia ou não. Muitos começaram a pedir à professora que desse as respostas.

A docente, então, distribuiu as perguntas de compreensão do segundo grupo de atividades e disse aos estudantes que elas os ajudariam a chegar às respostas das questões anteriores. As perguntas tinham por objetivo conduzir a turma a perceber a condenação sem provas que Marcelo Rezende faz dos acusados, o desrespeito às leis, a banalização da violência, o estímulo à intolerância e a divergência de informações no relato do apresentador e do repórter. As atividades foram realizadas oralmente, porque os alunos queixaram-se da dinâmica das aulas que consistia sempre em responder por escrito a perguntas, após assistir aos vídeos. De uma forma geral, os alunos não apresentaram muitas dificuldades em responder às questões. O item D da terceira pergunta – “Podemos afirmar que há uma banalização do que acontece na cena? Por quê?” – foi o que mais gerou dúvidas, visto que a turma desconhecia o significado da palavra banalização. Na questão 6 “A equipe de reportagem afirmou que, se não fosse ela, os supostos assaltantes teriam sido agredidos por mais tempo. Levante hipóteses: por que, então, a equipe filmou por tanto tempo a agressão e não a impediram de imediato?” alguns alunos, novamente, recorreram à resposta-coringa “pra dar audiência”. A professora, então, ratifica e corrige os estudantes ao dizer-lhe que a emissora buscava por audiência ao mostrar o acontecimento, mas que essa não era uma resposta esperada por ela. Um dos estudantes reformulou seu pensamento inicial e disse que “eles não pararam a briga pra filmar e mostrar pras pessoas, pro telespectador”.

A maioria da turma conseguiu perceber que o julgamento feito por Marcelo Rezende era infundado, logo, novamente, ele transmitiu ao público informações inverídicas. Muitos estudantes conseguiram também perceber o desrespeito às leis na notícia analisada. Após o término das atividades, a professora perguntou à classe se se era correta a atitude da população de tomar o lugar do poder público e assumir a função de julgar e punir os acusados. Uma estudante se posicionou contra e disse que “a população pode estar errada, por isso tem que esperar a polícia”. Outro aluno disse que “as pessoas não têm o direito de sair batendo nos outros”. Os estudantes que se posicionaram a favor argumentaram que “a polícia não toma atitude, por isso as pessoas têm que tomar”. Um deles dirigiu a seguinte pergunta à professora: “se roubasse seu celular, você não ia gostar de ver eles apanhando?”. Os aprendizes que defenderam a conduta da população de castigar os acusados seguiram a mesma linha de raciocínio de Marcelo Rezende: o da vingança. A professora discutiu com os

alunos a diferença entre vingança e justiça e informou-lhes que exercer uma função que cabe ao poder público é crime previsto no Código Penal Brasileiro. Na sequência, perguntou aos aprendizes como se sentiria se visse alguém próximo a eles serem julgados e linchados por civis. A turma ficou calada. Um estudante ratificou a fala da mediadora: “É... ninguém ia gostar”.

No terceiro grupo de atividades que encerrou o estudo do *Cidade Alerta*, os alunos responderam às perguntas “Por que o Cidade Alerta possui uma audiência elevada? O que no telejornal desperta o interesse das pessoas?”, “Já que o governo é responsável por conceder os canais abertos às emissoras, por que, na opinião de vocês, ele não “corta” a concessão ao Canal responsável pelo programa Cidade Alerta?” e “O que pode ser feito para que haja uma melhor fiscalização dos programas?”. Para a primeira questão, foram anotadas, no diário de campo, as respostas “o apresentador é engraçado”, “filma notícias na hora que acontece” e “o povo gosta de ver sangue, gosta de tragédia”. Já para a segunda pergunta, os estudantes elaboraram hipóteses como “o programa dá audiência e muito dinheiro” e “as pessoas não denunciam o programa porque gostam dele”. Por fim, para a última pergunta, propuseram como medida a criação de um disque-denúncia exclusivo para a programação de TV.

4.4.5 As respostas dos questionários para o *Cidade Alerta*

Partiremos, a seguir, para a análise de algumas respostas dos estudantes nos questionários (anexo B) aplicados antes e após o projeto de ensino. Priorizarem-se, na seleção, as respostas que apresentaram uma visão diferente para o telejornal estudado após o desenvolvimento das oficinas.

Vejam, primeiramente, as respostas dos estudantes Gustavo, Marcos, Iara, Roberta, Jordana, Yuri, Rodrigo e Aline para a pergunta do questionário “O que você pensa sobre o telejornal *Cidade Alerta*?”

Resposta de Gustavo no Questionário I

Que tem informações de última hora e serve bastante para nos ajudar no dia a dia.

Resposta de Gustavo no Questionário II

Eu achava que era um máximo os comentários e brincadeiras de “MARCELO REZENDE”, mas depois de estudar sobre o programa vi que ele só estava mostrando coisas ruins e deixando engraçado a história.

É importante lembrarmos a trajetória de Gustavo ao longo do projeto de ensino antes de analisarmos suas respostas. Foi exposta, no item 5.1 deste trabalho, a afirmação do estudante de que a televisão “não era importante”, nem “interessante” e que havia aparelho de TV em sua casa porque sua família o utilizava. Foi relatado também, na seção mencionada, que, a princípio, a fala do aluno teve uma repercussão negativa na turma visto que os estudantes ficaram mais tímidos – por consequência, menos participativos – e mostraram-se indispostos a realizarem as tarefas. Notamos que, a partir do estudo de *Malhação- Casa Cheia*, muitos alunos – em especial, Gustavo – mudaram, gradualmente, de postura e passaram a participar mais das discussões propostas na oficina.

O envolvimento de Gustavo nos debates realizados ao longo das segunda e terceira oficinas é, por si só, uma evidência significativa do seu interesse pela mídia televisiva. Dessa forma, seu comportamento contradiz seu posicionamento inicial. As respostas dos questionários comprovaram, definitivamente, que Gustavo é um telespectador, pelo menos, do telejornal *Cidade Alerta*. O estudante, na primeira resposta, aponta como uma das qualidades positivas do programa “as informações de última hora”. Compreendemos que Gustavo se referiu às transmissões “ao vivo” que, como ressalta Oliveira (2011), são um traço marcante do jornal. Somente um indivíduo que assistia – ou assistiu - ao *Cidade Alerta* com certa frequência conseguiria notar essa característica. No parecer inicial, Gustavo também julga que o telejornal auxilia o público no cotidiano. Oliveira (2011) destacou que o *Cidade Alerta* estabelece um contrato com sua audiência de “um jornalismo de vigilância, denúncia e prestação de serviço social” (p. 132). O aprendiz traz à tona, em seu parecer, a imagem de prestador de serviço que o telejornal constrói de si.

A segunda resposta de Gustavo é ainda mais reveladora. O aluno mostra-se desapontado com o telejornal já que antes de estudá-lo, achava “o máximo” os comentários e “brincadeiras” de Marcelo Rezende e, depois, percebeu que o jornal mostrava só coisas “ruins” e o apresentador só queria tornar as “histórias” mais engraçadas. A avaliação do aluno é uma confissão cabal de que ele não apenas integrava a audiência do *Cidade Alerta*, mas também admirava o apresentador.

Em nossa análise, o estudante abandonou sua visão inicial do *Cidade Alerta* como um jornal que prestava um serviço ao público e passou a enxergá-lo como um desserviço à sociedade. As “coisas ruins” as quais o aluno menciona em seu comentário final podem ser interpretadas como as notícias de crimes e tragédias que integram a pauta do telejornal. Na segunda etapa da oficina analisada, trabalhou-se a pauta do *Cidade Alerta* e, em seguida, foi

realizado um debate sobre a relevância das notícias para o público que as assistia. Gustavo foi um dos alunos que participou da discussão afirmando que o conteúdo veiculado no jornal era “inútil” e que outros assuntos, como trânsito e economia, poderiam, também, ser inseridos à pauta. Outra crítica feita pelo estudante diz respeito ao tratamento cômico que Marcelo Rezende dá à reconstrução de certos acontecimentos. O aluno, provavelmente, está referindo-se à análise feita na última etapa da oficina de uma cena de linchamento de dois suspeitos de assalto a qual o âncora narra debochando das agressões sofridas pelos acusados. É interessante perceber como que o aluno passa a ler mais criticamente a postura e os comentários do apresentador. Passemos para as respostas do aluno Marcos que apresentou críticas semelhantes às levantadas por Gustavo.

Resposta de Marcos no Questionário I

Um jornal que fala de boas notícias e tem ótimos apresentadores e tem otimos reporteres.

Resposta de Marcos no Questionário II

Eu vejo que o Cidade Alerta é um otimo jornal com um bom apresentador. Mas não acho muito bom a violência explícita que quase sempre é levada de uma forma mais descontraída. E isso que acho.

Em ambas as respostas, Marcos tece elogios ao telejornal e ao apresentador. Entretanto, se em seu primeiro parecer ele somente os enaltece, no segundo ele apresenta ressalvas. O aluno critica a violência explícita exibida no jornal e a forma “descontraída” como ela é, muitas vezes, retratada. Assim como seu colega Gustavo, Marcos desaprova o comportamento brincalhão que Marcelo Rezende adota ao relatar certas notícias.

Resposta de Iara no Questionário I

É muito bom todo mundo assiste porque é engraçado o apresentado é divertido.

Resposta de Iara no Questionário II

É um bom programa, mais eu acho que ele deveria cumprir mais as regras, para mostra para a população ele sab cumprir seu dever com competencia.

Em ambos os comentários, Iara inicia afirmando que o telejornal é “bom”. Contudo, notamos maior entusiasmo da estudante em sua primeira avaliação visto que ela intensifica o adjetivo “bom” empregando advérbio “muito”. No primeiro comentário, Iara atribui o sucesso de audiência do jornal à postura mais descontraída de Marcelo Rezende. Já em sua segunda

resposta, ela crítica o apresentador – pelo contexto, deduzimos que o pronome “ele”, que está sem referente na frase, refere-se a Marcelo Rezende – que descumpra as leis, ou nas palavras de Iara, as “regras”. Percebemos que a fala da estudante reflete o estudo realizado acerca das leis que regulamentam o jornalismo no Brasil.

Analisemos, a seguir, as respostas da estudante Roberta.

Resposta de Roberta Questionário I

Não gosto de assistir, mas é um jornal que fala do Brasil todo, com muita audiência.

Resposta de Roberta Questionário II

O Cidade Alerta é um jornal que não segue as leis, intão é um jornal que passa muita violência, o jornalista influenciando os telespectadore, e eu não gosto de assisti-lo.

Diferentemente de sua colega de classe Iara, Roberta afirma na primeira resposta - e reafirma na segunda – que não gosta do telejornal *Cidade Alerta*. Em seu parecer inicial a estudante não nos apresenta os motivos que a fazem desapreciá-lo. Ao invés disso, nos informa que ele contempla todo país e possui um alto índice de audiência. Notamos que Roberta mostra-se receosa em criticar abertamente o telejornal, visto que ela procura atenuar seu posicionamento expondo informações positivas sobre ele. Já em sua avaliação final, Roberta sente-se mais segura e tece duras críticas ao jornal. Ela desaprova o desrespeito às leis, a demasiada exposição da violência e a manipulação das informações. Em nosso entendimento, o verbo “influenciar” utilizado pela aluna tem significado equivalente ao de “manipular” uma vez que foram analisadas nas terceira e quarta etapas da oficina notícias em que Marcelo Rezende forja certas informações com o intuito de manipular os sentimentos e a opinião dos telespectadores.

Resposta de Jordana no Questionário I

Legal, pois notícia as novidades, o que ocorre no Brasil, porém de uma forma “diferenciada”.

Resposta de Jordana no Questionário II

Ele não relata a verdadeira história como os outros. Ficam inventando coisas só pra causar mais audiência.

No parecer inicial, Jordana justifica seu apreço pelo telejornal argumentando que as notícias são transmitidas por ele de modo “diferenciado”. A aluna não esclarece o que seria esse método peculiar de veiculação dos fatos e informações do *Cidade Alerta*. Porém,

podemos deduzir que seria a postura mais descontraída de Marcelo Rezende já que essa marca do apresentador, como vimos nas respostas anteriores, impressiona bastante os estudantes. Na segunda resposta, por sua vez, entendemos que Jordana desaprova a disparidade das informações concedidas pelo âncora e pela equipe de reportagem externa que foi estudada em duas notícias nas terceira e quarta etapas. A aluna consegue compreender que adulterar certas informações na reconstrução dos acontecimentos é uma tática do apresentador para conquistar e manter a audiência.

Resposta de Yuri no Questionário I

Sei que muitas pessoas assistem, mas na minha opinião não é bom.

Resposta de Yuri no Questionário II

Não me interessa muito, porque o apresentador as vezes mente para tentar nos emocionar, pra ganhar mais audiência.

Yuri, assim como sua colega Roberta, não justifica, em sua primeira resposta, porque considera que *Cidade Alerta* não seja um “bom” telejornal. No seu parecer final, o aluno reafirma seu despreço pelo jornal e apresenta a mesma justificativa de Jordana: a distorção feita por Marcelo Rezende na remontagem dos fatos em algumas notícias. O aluno também entende que as “mentiras” contadas pelo mediador podem ser um recurso para comover o público e prender sua atenção.

Observamos que as respostas dos estudantes refletiram as questões debatidas ao longo da oficina. O desrespeito às leis, as informações contraditórias e a violência exacerbada foram críticas recorrentes nas avaliações dos alunos. A estudante Jordana chamou atenção também para a reconstrução tendenciosa dos acontecimentos que visava influenciar a opinião do telespectador.

Vejamos, na sequência, as respostas de Simone e Marina para a pergunta: “Por que, na sua opinião, o telejornal “Cidade Alerta” é muito visto no Brasil?”

Resposta de Simone no Questionário I

Por causa do Marcelo Rezende e do Percival, eles são muito engraçado.

Resposta de Simone no Questionário II

Porque o Marcelo Rezende fala a língua do povão e sempre leva as coisas pro lado engraçado.

Em suas duas respostas, Simone aponta a comicidade do âncora Marcelo Rezende como fator responsável pela elevada audiência do telejornal. Contudo, em sua segunda

resposta, ela acrescentou outro motivo: a linguagem do apresentador. De acordo com a aluna, o mediador expressa-se utilizando a linguagem do “povão”. Em nosso entendimento, Simone está se referindo à linguagem coloquial de Marcelo Rezende, carregada de gírias e expressões populares. Na segunda etapa da oficina foi discutido que o emprego do registro informal seria uma estratégia de endereçamento ao seu público-alvo.

Resposta de Marina no Questionário I

porque informa o que acontece no nosso país e é muito popular.

Resposta de Marina no Questionário II

Porque ele mostra notícias muito quente e repete aquela notícia toda hora pra ficar mais emocionante e trágico.

A primeira resposta da estudante Marina é extremamente vaga. Primeiro porque, de certa forma, todos os telejornais da televisão gratuita informam sobre acontecimentos nacionais, portanto esse não é um fator que explicaria o bom índice de audiência do *Cidade Alerta*. Segundo porque afirmar que o jornal é “popular” é o mesmo que dizer que ele é famoso, apreciado pela população, dessa forma Marina estaria parafraseando a pergunta ao invés de respondê-la. Na segunda resposta, por sua vez, a aluna consegue apresentar três estratégias utilizadas pelo *Cidade Alerta* que poderiam explicar seu sucesso de audiência: as notícias “quentes”, a repetição delas em uma mesma edição e a intensificação do apelo emocional em cada retransmissão. As notícias “quentes”, em nossa análise, referem-se às notícias que reportam acontecimentos trágicos que impressionam bastante o público. É relevante mencionar que exploração exaustiva de notícias que chocam os telespectadores - que é um dos traços do telejornal estudado - não foi discutida na oficina. Não sabemos dizer se a estudante havia percebido essa característica do telejornal antes ou depois do projeto de ensino.

Resposta de Rodrigo no Questionário I

Um programa interessante que mostra as notícias mais recentes.

Resposta de Rodrigo no Questionário II

Eu acho bem interessante porque fala dos fatos que acontecem no dia-a-dia (assaltos, crimes, roubos).

O estudante Rodrigo, apresenta, em ambas as respostas, basicamente, a mesma visão sobre o telejornal. A única diferença é que, na segunda resposta, ele explicita o principal tema da pauta do *Cidade Alerta* : crimes.

Resposta de Aline no Questionário I

Legal, e muito engraçado.

Resposta de Aline no Questionário II

Não gosto mais também não odeio.

A estudante Aline, ao contrário de seus colegas, abandona uma visão positiva sobre o programa e apresenta, em sua segunda resposta, um parecer mais neutro.

Examinaremos as respostas das estudantes Sílvia e Jordana para última questão do questionário relacionada ao *Cidade Alerta*: “Você acha que as notícias transmitidas pelo *Cidade Alerta* são importantes para a população que assiste a esse programa? Por quê?”.

Resposta de Sílvia no Questionário I

Não. Só mostra tragédias e de tragédias já basta.

Resposta de Sílvia no Questionário II

Não. Por que assistir a essas tragédias não vai fazer com que o Brasil melhore.

A resposta de Sílvia no primeiro questionário evidencia a insatisfação da aluna com a temática de grande parte das notícias veiculadas no telejornal. Sílvia revela, também, que está farta de tragédias – não sabemos se a aluna as vivencia no cotidiano ou se está se referindo as notícias envolvendo acontecimentos trágicos que são constantemente divulgadas nas mídias de massa. Na resposta do segundo questionário, Sílvia apresenta uma explicação para sua reprovação da pauta do telejornal: as notícias de tragédias não promovem uma melhoria do Brasil. Estudamos na segunda etapa da oficina que o foco do telejornal é a violência urbana, assim há a supressão de temas socialmente relevantes na pauta de notícias. Compreendemos que a fala da aluna critica a desinformação prestada pelo *Cidade Alerta* que deixa seu público à deriva dos acontecimentos importantes da sociedade. Logo, ele não teria informações suficientes para procurar melhorar seu país.

Resposta de Jordana no Questionário I

Sim. Pois mostra notícias e novidades que ocorrem do dia a dia, deixando o mundo atento com as notícias.

Resposta de Jordana no Questionário II

Sim e não pois, é importante saber o que ocorre no mundo para poder ficar alerta a qualquer tipo de situação. Mais ao mesmo tempo não pois a violência está se tornando algo tão comum que é desnecessário algumas delas.

Em seu primeiro parecer, Jordana afirma categoricamente que as notícias são relevantes para público que acompanha o telejornal. Já na sua segunda resposta a estudante relativiza seu posicionamento inicial. Jordana acredita que as informações divulgadas pelo *Cidade Alerta* são importantes para advertir a população sobre certas situações, mas, por outro lado, acha que o excesso de violência nas notícias pode torná-la algo comum. Na quarta etapa da oficina, foi apresentado e discutido o conceito de banalização. Os estudantes foram conduzidos a perceber que o telejornal vulgariza a violência, tornando-a algo trivial. O comentário de Jordana, portanto, reflete o que foi visto nas aulas.

4.4.6 Os curtas-metragens *J.E.R (Jornal Expectativa e Realidade)*, *Um caco de jornal e Visões Diferentes*

Foram elaborados três curtas sobre o *Cidade Alerta: J.E.R (Jornal Expectativa e Realidade)*, *Um caco de Jornal* e *Visões Diferentes* (anexo E). De forma geral, as críticas presentes nos vídeos centraram-se na distorção das informações sobre o fato noticiado, no julgamento infundado dos acusados e na incitação à prática de autojustiça – ou, em linguagem mais popular, “fazer justiça com as próprias mãos”.

O curta- metragem *J.E.R. (Jornal Expectativa e Realidade)* é uma paródia do telejornal *Cidade Alerta*. O intuito do vídeo é criticar a deturpação de informações nas notícias veiculadas no telejornal. O nome do filme já evidencia essa crítica, uma vez que associa os termos de significados opostos “expectativa” e “realidade” ao jornal. O vídeo inicia-se com uma vinheta que anuncia o telejornal. Enquanto a vinheta é tocada, surge em uma tela de cor azul a sigla *J.E.R.* em vermelho. Em seguida, o âncora “Moreno Quente” se apresenta aos telespectadores de forma descontraída e chama o repórter externo, “Matheus

Claro”, que está próximo a uma perseguição policial. A linguagem empregada por “Moreno Quente” é coloquial – há o uso do “tá”, “aí”, “hein”, “meu povo” e “né”. Na próxima cena “Matheus Claro” informa ao público que a notícia retrata um acontecimento “inédito” e acompanha o policial na caça aos criminosos. O texto do repórter é dramático e sensacionalista – em vários momentos de sua narrativa ele utiliza a expressão “Meu Deus”, informa ao telespectador que está em meio a um “grande tiroteio” e, ofegante, repete que o bandido foi interceptado. Durante a narração da perseguição, as informações prestadas pelo repórter vão sendo desmentidas através de legendas que explicitam as informações verídicas. O curta termina com um comentário rasteiro do âncora sobre o índice de criminalidade no país seguido de uma chamada para a novela “das sete”.

Em nossa avaliação, os alunos foram bem sucedidos tanto na paródia do telejornal quanto na crítica feita a ele. Os aprendizes conseguiram apreender e reproduzir no vídeo traços marcantes do *Cidade Alerta* - inclusive aqueles que não foram estudadas em sala – o que faz com que identifiquemos de imediato qual telejornal está sendo parodiado. A postura descontraída do âncora, a temática sobre violência, a simulação de uma transmissão “ao vivo” de uma ação policial, a linguagem informal do apresentador, o texto sensacionalista das notícias, a forma como o repórter supervaloriza o acontecimento e o comentário superficial de “Moreno Quente” sobre o criminalidade no Brasil foram as singularidades do *Cidade Alerta* reconstruídas no curta metragem. As cores empregadas na abertura do *J.E.R.* são as mesmas da logomarca do *Cidade Alerta*. Isso demonstra que os estudantes conseguiram realizar uma leitura mais sofisticada do programa. A estratégia que os estudantes utilizaram para criticar a manipulação das informações no *Cidade Alerta* também foi eficiente. As legendas que contradiziam a fala do repórter deixavam claro para o espectador que as informações transmitidas pelo telejornal não eram confiáveis.

O *Um caco de Jornal* também é uma paródia do *Cidade Alerta*. Os objetivos do curta-metragem são mostrar o conflito existente entre as informações relatadas por Marcelo Rezende e pela equipe de reportagem e criticar o julgamento arbitrário que o apresentador faz dos acusados nos comentários das notícias. O curta tem início com um personagem convidando o outro para assistir ao jornal. Ele segura um controle remoto e simula ligar a TV. Na cena seguinte, aparece um apresentador, cuja postura corporal e modo de falar assemelham-se a de Marcelo Rezende, que anuncia ao público o flagrante de assassinato. Antes de exibir a gravação, o mediador levanta a hipótese de que a vítima era um traficante e justifica seu parecer argumentando que ninguém morre sem razão. A próxima cena do vídeo

simula o assassinato. Depois, o apresentador reaparece e chama a equipe de reportagem local para apresentar maiores informações sobre o acontecimento. O repórter diz ao âncora que ele estava equivocado já que a vítima era um trabalhador que reagiu ao assalto. A cena inicial do filme é retomada e um dos personagens que estava assistindo ao programa comenta sobre o julgamento errôneo do apresentador e encerra o vídeo afirmando que não gosta do jornal.

Os estudantes que elaboraram o *Um caco de jornal* conseguiram representar, assim como os que produziram o *J.E.R.*, as particularidades do *Cidade Alerta*. Em ambos os trabalhos, os estudantes buscaram retratar a linha editorial policial do telejornal e as cenas de violência explícita que, como afirma Oliveira (2011), são recorrentes no *Cidade Alerta*. O *Um caco de jornal*, por sua vez, reproduziu os comentários incriminatórios de *Marcelo Rezende* e o jargão “corta pra mim” do apresentador. A crítica que o vídeo faz às acusações infundadas do âncora do *Cidade Alerta* está patente na fala do repórter que desfaz a acusação do apresentador e no comentário que encerra o curta em que o personagem diz não gostar do telejornal por causa da acusação arbitrária do mediador. O vídeo apresenta um problema microestrutural, presente na fala do apresentador, que consiste em um pleonasma. O âncora diz que o indivíduo foi “assassinado e morto”. Provavelmente, os estudantes não utilizaram o roteiro na gravação de todas as cenas ou fizeram modificações nas falas sem avisar a docente.

Por fim, o curta-metragem *Visões Diferentes- Jornal Cidade Nova* tem como proposta criticar o incentivo à autojustiça, apresentando as consequências negativas que essa prática pode gerar. A primeira cena do filme ambienta-se em uma casa em que algumas personagens preparam-se para assistir a um jornal. Na sequência, inicia-se um jornal denominado *Cidade Nova*. O cenário que o compõe é de um telejornal mais “tradicional”. Há dois apresentadores, de gêneros distintos, que estão sentados atrás de uma bancada e são enquadrados em plano americano. O apresentador noticia o linchamento de um homem acusado de abusar de uma criança de 12 anos. No relato da notícia, o acusado é chamado pelo mediador de “sem noção”. O apresentador, após contar o fato, solicita à produção que “rode” a imagem da agressão. Na sequência, a mediadora apoia o linchamento dizendo para a população “bater mais”. A cena seguinte é quase uma repetição da primeira cena do vídeo. Nela, as personagens, que estão em uma casa, brigam entre si para eleger quem irá assistir ao telejornal e quem ficará responsável pela limpeza da residência. Em seguida, o jornal *Cidade Nova* inicia novamente. Entretanto há algumas mudanças nele. O apresentador informa, em linguagem mais formal, que o homem morto em linchamento por ser suspeito de violentar uma criança foi inocentado pela

justiça . O curta é finalizado com o comentário dos mediadores sobre a notícia. Eles explicam o termo “justiceiro” e condenam a autojustiça.

O *Visões Diferentes – Jornal Cidade Nova* possui aspectos favoráveis e desfavoráveis. Antes de apontá-los é relevante informar que os estudantes fizeram a escrita e reescrita dos roteiros que orientaram a elaboração dos curtas-metragens. Porém, os estudantes que fizeram o curta em análise decidiram fazer modificações no enredo e nas falas, no último dia de gravação, sem consultar a docente. Infelizmente, não houve tempo hábil para que houvesse a reelaboração dos vídeos para corrigir incoerências entre os objetivos traçados e a sequência das cenas.

A princípio, a proposta dos estudantes era apresentar um jornal inovador que respeitasse as leis, conscientizasse a população acerca de questões socialmente importantes e que, ao mesmo tempo, agradasse a audiência – por isso eles o nomearam de *Cidade Nova* . O vídeo elaborado, entretanto, não seguiu o objetivo previsto no roteiro. A nosso ver, a intenção do curta passou a ser criticar o incentivo à autojustiça que foi feito por Marcelo Rezende no relato de uma notícia estudada na quarta etapa da oficina. Para isso, os estudantes tentaram estabelecer uma comparação entre um telejornal semelhante ao *Cidade Alerta* e outro telejornal mais “ideal” que tivesse mediadores mais éticos, que apresentassem comentários bem fundamentados e que respeitassem às leis. Por isso, escolheram o nome “visões diferentes” para o filme.

Contudo, o vídeo ficou confuso porque os telejornais a serem confrontados apresentavam o mesmo nome, o mesmo cenário, os mesmos apresentadores e o mesmo formato. Só houve mudança com relação ao registro da linguagem, a notícia apresentada e a opinião frente à atitude dos “justiceiros”. As cenas em que aparecem as personagens discutindo sobre quem varreria a casa também ficaram deslocadas e sem função no filme.

Apesar dos problemas expostos, foi interessante a ideia dos alunos de criar uma notícia que demonstrasse as consequências nefastas que o julgamento e a punição feitos pela população civil, à margem da lei, podem causar.

4.5 “Esse seriado é da hora”: outros olhares para *Todo mundo Odeia o Chris*

A última oficina destinada à leitura dos programas da televisão aberta dedicou-se à análise de um episódio da *sitcom*⁵ estadunidense *Everybody Hates Chris* cujo título foi

⁵ Abreviatura de Situation Comedy. É o termo usado para definir as comédias, em formato de seriados, que, geralmente, se desenvolvem em um ambiente doméstico.

traduzido no Brasil para *Todo Mundo Odeia o Chris*. O estudo da série não estava previsto no projeto de ensino, apesar de ser um dos programas assistido por mais da metade da classe. A justificativa para a exclusão inicial do seriado foi a opção da docente em trabalhar, a princípio, apenas com programas produzidos no Brasil.

Contudo, conforme exposto neste trabalho, os estudantes solicitaram à professora que o incorporasse também às aulas, uma vez que se identificam mais com o enredo e com os personagens de *Todo Mundo Odeia o Chris* do que com os da novela *Malhação*. A professora decidiu, então, atender a demanda da turma. Entretanto, devido à falta de tempo hábil para uma análise mais aprofundada da série, a professora decidiu cercar o estudo de *Todo Mundo Odeia Chris* a um episódio da primeira temporada da *sitcom* – ao todo, são quatro temporadas - intitulado *Todo Mundo Odeia Emprego Temporário*.

4.5.1 O seriado e o episódio estudado

De acordo com as informações disponibilizadas por Andrade (2009) em seu estudo sobre o seriado estadunidense, *Todo Mundo Odeia o Chris* foi produzido nos Estados Unidos e exibido entre 2005 e 2009 pelos canais UPN, Nickledeon e The CW. No Brasil, ele foi exibido na TV aberta a partir de 2006, pela rede Record. A emissora também foi responsável por divulgar os episódios dublados.

O seriado baseia-se nas experiências vividas pelo ator e comediante afro-americano Chris Rock durante sua adolescência em Bedford-Stuyvesant⁶, distrito Brooklyn, Nova York. Chris Rock assina a autoria do roteiro da série juntamente com Ali LeRoi. Além disso, ele é responsável, também, pela narração em *off*⁷ dos episódios.

Todo Mundo Odeia o Chris conta a adolescência de Chris Rock, um garoto pobre e negro, que vive com a família em Bedford-Stuyvesant, distrito Brooklyn, Nova York, nos anos 1980. Ao longo das quatro temporadas da série são narradas as peripécias de Chris e sua família no período de 1982 a 1987.

A primeira temporada, da qual se extraiu o episódio estudado no projeto de ensino, narra a chegada da família Rock a Bedford-Stuyvesant, no Brooklyn, em 1982. Chris, o primogênito do casal Julius e Rochelle, tem 13 anos e é matriculado por sua mãe

⁶ Mais conhecido por “Bed Stuy”, Bedford-Stuyvesant é a região mais populosa e mais pobre do Brooklyn, Nova York. A maioria da sua população é constituída por negros e latinos. É conhecida por ser bastante violenta.

⁷ Narração em *off*, voz em *off* ou voz *over* define-se como a voz de um narrador ou de um personagem que não estão presentes na cena.

na Corleonne Junior High School, no bairro italiano South Shore. O protagonista é o único aluno negro da escola e tem de lidar diariamente com o preconceito racial.

Julius, pai de Chris, possui dois empregos, um de segurança e outro de motorista. Ele sempre arranja meios de poupar seu dinheiro e, apesar da longa jornada de trabalho, é um pai presente e participa da educação dos filhos. Rochelle, por sua vez, é intensa e autoritária e opta por ser dona de casa após abandonar vários empregos. Ela preocupa-se bastante com a imagem que os outros constroem dela e tenta sempre aparentar ter melhores condições financeiras.

Chris possui dois irmãos, Drew e Tonya. Drew é mais novo que Chris. Ele é mais alto, forte e popular que seu irmão. Tonya, a caçula, é paparicada pelos pais - sobretudo por Julius - e vive aprontando com seus irmãos.

Outros personagens de importância na série são Greg e Joel Caruso. Greg, melhor amigo de Chris, é branco e também estuda no Corleonne. Ele é um garoto inteligente e ajuda o protagonista a lidar com as adversidades na escola. Caruso, que também estuda no mesmo colégio de Chris, é racista e violento. Ele frequentemente agride Chris verbal e fisicamente.

Na visão de Andrade (2009), Bedford-Stuyvesant também é um potencial personagem da *sitcom*. De acordo com a pesquisadora, além de o bairro receber inúmeras menções no seriado, que buscam descrevê-lo, ele é tratado como uma personalidade que impele certos comportamentos, cria uma identidade local e revela o *ghetto* como um espaço sociocultural típico da realidade estadunidense. Assim, Bedford-Stuyvesant não é apenas o local onde se desenvolve a trama da série, mas indica ao público “os níveis de segregação racial, violência e desesperança das comunidades negras na década de 1980” (ANDRADE, 2009, p.3)

Em *Todo Mundo Odeia o Chris*, os episódios possuem certa autonomia, apesar de estarem interligados pela repetição dos personagens, dos cenários e das temáticas. Dessa forma, o telespectador é capaz de entender a história de um capítulo, mesmo não tendo visto os episódios que o antecederam. A *sitcom* conta com dois narradores diferentes que, de acordo com Andrade (2009), cumprem a função de concatenar os eventos narrados ou enriquecer o aspecto humorístico do seriado. Um dos narradores, que aparece no início de cada episódio, contextualiza o telespectador quanto ao espaço e ao tempo em que desenvolve a narrativa. O narrador não exerce a função de personagem e age tanto pelo texto escrito “Brooklyn, 1982” que abre os capítulos quanto pela narração do texto.

O segundo narrador representa o personagem Chris adulto. Através da narração em off, o narrador, ao longo dos episódios, reflete sobre as experiências de Chris adolescente,

comenta a história, potencializa as cenas de humor, conta particularidades dos outros personagens e nos revela os acontecimentos futuros.

Na avaliação de Andrade (2009), o seriado consegue superar uma representação estereotipada do negro, mostrando a realidade pela sua ótica. Nas palavras da autora:

Em *Todo Mundo Odeia o Chris* a presença da família negra racializada como personagens estruturadas de forma complexa marca a qualidade *sitcom*. Em outras palavras, há uma preocupação de introduzir no seriado não apenas temas e modo expressão pertinentes à negritude, como um olhar para o mundo a partir de um ponto de vista negro. (p. 9)

O episódio selecionado para o estudo em sala de aula foi o décimo segundo da primeira temporada, seu título é *Todo Mundo Odeia Emprego Temporário*. Nele, Chris começa a trabalhar temporariamente com o pai para conseguir dinheiro para comprar uma jaqueta de couro que, na visão do personagem, lhe proporcionaria *status* e o ajudaria a conquistar a garota por quem era apaixonado.

O capítulo inicia-se com o narrador-personagem Chris adulto refletindo sobre a busca na adolescência pelo *status* e pela afirmação da identidade através de um modo de vestir valorizado pela sociedade: “Quando a gente vira adolescente, acha que ser adolescente já é bacana. Então a gente descobre que não adianta a gente bancar o bacana. Se você não se vestir legal vai parecer que você só tem cinco aninhos”.

Na sequência, o narrador conta que, quando tinha 13 anos, a jaqueta de couro era um bem cobiçado pela sua geração e emenda: “ele pode não ter um pai, mas tem uma jaqueta de couro irada”. A fala do narrador traz à tona questões importantes. A princípio, fazendo uma leitura menos atenta do comentário, podemos entender que o *status* que uma jaqueta de couro proporciona ao sujeito que a possui, supre a ausência de um pai. Logo, inferimos que, na visão de Chris, conviver com um pai não é tão importante, já que essa relação pode ser substituída por bens de consumo que valorizam a imagem do indivíduo. Contudo, devemos lembrar que o narrador é, também, o porta-voz das mazelas enfrentadas pela comunidade afro-americana que vivia na periferia do Brooklyn nos anos 1980. Dentre os problemas denunciados pela *sitcom* está o abandono paterno e o não reconhecimento da paternidade – essas questões aparecem em outros episódios da temporada. Dessa forma, ficava a cargo de muitas mulheres a educação e o sustento dos filhos. Longe de inferiorizar e minimizar a importância do pai, o seriado nos aponta um grave problema social: a falta de assistência familiar em uma comunidade carente.

Enquanto o narrador tece suas reflexões, o personagem Chris caminha pelas ruas de Bedford-Stuyvesante e encontra vários jovens trajando jaquetas de couro. Ele se imagina atraente e poderoso com a jaqueta e fantasia que a garota por quem é apaixonado, Keisha, se interessa subitamente por ele.

Chris depara-se com uma jaqueta em promoção em uma vitrine e decide comprá-la, porém não tem o dinheiro disponível. O protagonista, então, empreende uma busca por dinheiro. Primeiro, durante um jantar com sua família, ele pede uma mesada ao pai, mas este lhe nega o pedido. Nessa cena, o narrador em *off* nos releva a restrita condição socioeconômica da família Rock. Descobrimos que Chris reaproveitava as roupas usadas do seu irmão seu mais novo, Drew, e que Julius, pai de Chris, sempre estava mal-humorado em casa devido à jornada excessiva de trabalho que enfrentava para sustentar a família. Depois da tentativa fracassada em conseguir a mesada, Chris procura por emprego na região onde morava, mas não encontra. Novamente ele recorre a Julius e lhe pede que consiga para ele um emprego – na cena, o caráter sovina de Julius é mostrado: ele tenta extrair creme dental de uma embalagem quase vazia. Julius, então, convida o filho para trabalhar com ele.

Chris começa a trabalhar temporariamente com pai. Julius é motorista e entregador de jornal. Durante o trabalho, o protagonista entra em contato com outra faceta de seu pai, muito diferente da de homem rabugento e austero que ele apresentava em casa na maior parte do tempo. Julius estava mais descontraído, brincava com os colegas de trabalho, falava “palavrão”. À medida que Chris conhecia melhor o pai, a relação entre dois ia se estreitando. O narrador avalia positivamente sua experiência: “Trabalhar com meu pai foi a coisa mais maneira que fiz na vida”. Chris também percebeu o quão exaustiva era tarefa que o pai desempenhava e presenciou os abusos que ele aceitava para manter-se empregado – em uma cena, o patrão de Julius, que é branco, exige que ele realize mais uma atividade após o encerramento de seu turno de trabalho. O narrador em *off* conta que, depois de conhecer a rotina de trabalho do pai, passou a compreender melhor sua avareza: “Depois de encarar o trabalho, consegui compreender o meu pai muito melhor, porque quando a gente trabalha tanto, a gente pensa em cada centavo que gasta e eu tava pensando em como ia gastar o meu dinheiro”.

Notamos que, embora Chris caracterize a periferia do Brooklyn como um local onde os filhos não conheçam seus pais, ele rompe com esse estigma uma vez que possui um pai que lhe presta não só uma assistência financeira, mas também afetiva.

Ao conseguir o dinheiro, Chris foi à loja comprar sua tão sonhada jaqueta. Entretanto, um garoto havia comprado a última que estava em promoção. A peça que restou possuía o dobro do valor. Na última cena do episódio, o narrador nos informa que se passaram seis meses. Há evidências de que havia chegado o verão – o sol iluminava o cenário, havia adolescentes trajando roupas curtas e se refrescando em um hidrante na rua. Chris caminhava na rua vestindo uma jaqueta de couro ao lado da garota com quem era apaixonado. Ela pergunta-lhe se não sentia calor, o protagonista responde que “não” e desmaia.

A escolha do episódio deveu-se à aproximação entre as questões abordadas por ele e as que são vivenciadas pelos estudantes que participaram do projeto. A busca pela aprovação do outro, a procura de bens materiais para conseguir *status*, o cotidiano de uma família pobre, a relação entre pais e filhos, o abandono paterno eram temas afins a turma e que foram tratadas no capítulo *Todo Mundo Odeia emprego Temporário*. O episódio estudado, assim como toda a série, nos possibilita inúmeras formas de abordagem e leitura. Porém, como dito anteriormente, devido à escassez de tempo – o projeto não poderia se alongar mais, pois a docente teria que cumprir com o conteúdo programático da escola – foi necessário restringir a análise.

4.5.2 O estudo do episódio: ampliando as possibilidades de leitura

As atividades desenvolvidas na oficina tiveram por objetivos centrais fazer com que os alunos tomassem ciência do contexto sócio-histórico no qual se desenvolve a trama da *sitcom*, refletissem sobre representação dos afro-americanos que habitava o bairro Bedford-Stuyvesant na década de 1980 e analisassem a construção dos personagens centrais, do enredo e do desfecho no episódio em evidência.

Foram propostos dois blocos de atividades na oficina. A primeira tarefa solicitava aos alunos que fizessem uma pesquisa, extraclasse, sobre os seguintes tópicos: o nome do autor da série e sua biografia; o grupo étnico predominante na região de Bedford-Stuyvesant e sua condição socioeconômica e a situação do negro nos E.U.A na década de 1980. O objetivo da pesquisa era contextualizar os estudantes acerca da característica autobiográfica da *sitcom* e do cenário social, econômico e cultural que ela retratava. O segundo grupo de atividades foi segmentado em uma fase de pré-leitura do episódio na qual os alunos compartilharam as informações que coletaram na pesquisa e outra composta por oito questões de compreensão que foram respondidas após a exibição do vídeo.

A seguir, analisaremos as respostas dos estudantes, registradas no diário de campo, para algumas questões propostas nas atividades de compreensão leitora. Serão analisados também o curta-metragem elaborado e a avaliação que estudantes fizeram sobre o programa no questionário aplicado no final do projeto de ensino.

Grande parte dos estudantes fez a tarefa extraclasse, isso demonstrou o interesse deles em estudar o seriado. Durante o compartilhamento das informações coletadas na pesquisa, a docente constatou que a turma possuía um conhecimento restrito a respeito da série. A maioria da turma desconhecia que *Todo Mundo Odeia o Chris* baseava-se nas experiências de seu autor Chris Rock e, apesar dos estudantes saberem que a trama se ambientava no Brooklyn – essa informação, como já dito, aparece no início de todo episódio –, ignoravam qual bairro do distrito nova-yorkino a *sitcom* reproduzia. Ademais, os aprendizes desconheciam o contexto socioeconômico que a série retratava. Um estudante, surpreso, perguntou à docente “então aquilo tudo que aconteceu o Chris era de verdade?”. Percebemos também que os alunos idealizavam os E.U.A como um país onde problemas como desigualdade social e conflito racial nunca existiram. A docente esclareceu a turma quanto à luta dos afro-americanos pela igualdade de direitos e pela abolição da segregação racial que perdurou no país até os anos 1960. Ela informou-lhes, também, os dados do *Relatório de Desenvolvimento 2013*, publicado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), sobre o índice de desigualdade social nos Estados Unidos que aumentou 6,1% nas últimas décadas e sobre o número de indivíduos que vivem na pobreza que chegam a 50 milhões.

No decorrer da socialização dos tópicos pesquisados, a docente foi informando aos alunos quanto à data de criação do seriado, época e local que ele retratava etc. Após a contextualização da série, ela perguntou à classe quais temas eram recorrentes na *sitcom* e como os episódios terminavam. Para a primeira questão, houve respostas como “preconceito” e “bullying”. De fato, como afirma Andrade (2011), o confronto racial é uma constante nos episódios do seriado, embora essa questão não esteja tão acentuada no episódio estudado. Para a segunda pergunta, os alunos disseram, entre risos, que Chris “sempre acabava se dando mal”. A professora registrou as respostas dos alunos na lousa e solicitou-lhes que verificassem se o capítulo estudado apresentava as temáticas e o desfecho apontados por eles.

Alguns estudantes, à medida que se reconheciam em alguma fala ou situação ilustrada no episódio, teciam comentários. Um aprendiz, logo após a seguinte fala do narrador “ele pode não ter um pai, mas tem uma jaqueta de couro irada” disse que preferiria ter uma

jaqueta, visto que seu pai “não vale nada”. Durante passagem em que Julius propõe a Chris que trabalhe para conseguir comprar a jaqueta, muitos estudantes afirmaram passar pela mesma situação em casa. Por fim, na cena em que Julius espreme um tubo de creme de dental quase vazio para aproveitar ao máximo o produto uma estudante comentou rindo: “igualzinho meu pai”.

A primeira questão de leitura perguntou aos alunos se as hipóteses que formularam na etapa de pré-leitura do capítulo foram confirmadas ou não. A turma reconheceu que, embora o preconceito racial fosse um tema recorrente na série, no episódio analisado ele não foi posto em evidência. Já o desenlace do capítulo correspondeu à expectativa dos alunos, uma vez que Chris não conseguiu atingir seus objetivos ao comprar a jaqueta.

A quarta questão mostrou a dificuldade de alguns alunos em compreender a dinâmica narrativa do seriado. Ao serem questionados a respeito da identidade do narrador que fazia observações no decorrer da trama, uma parcela significativa da turma disse que voz seria o “pensamento de Chris”. A professora para fazer com que os alunos percebessem que se tratava do próprio personagem Chris, só que já adulto refletindo sobre sua adolescência, a professora exibiu algumas cenas em que o narrador revela detalhes oniscientes dos personagens e pediu que comparassem o tom de voz de Chris e do narrador.

Algumas respostas para o segundo item da quinta questão (“Por que, na sua opinião, no lugar e na época em que o narrador vivia ter uma jaqueta de couro era mais valorizado que ter um pai?”) surpreenderam a docente e revelaram o trauma que alguns aprendizes carregavam devido ao abandono paterno. No diário de campo, há registro das seguintes respostas: “por que pai você pode achar em qualquer lugar, não é tão importante e uma jaqueta faz você ficar bonito” e “dependo do pai ,não vale nada. Aí é melhor você ter uma jaqueta de couro e ficar na moda”. Os estudantes ignoraram que a pergunta solicitava que analisassem um contexto socioeconômico específico e valeram-se de suas vivências para responder a questão proposta. Percebemos nas falas a desvalorização da figura paterna em decorrência, possivelmente, da falta de assistência dos pais na vida desses adolescentes. A professora chamou a atenção dos alunos para a denúncia social feita pelo narrador de um problema que afligia a população negra que habitava uma região marginalizada do Brooklyn nos anos 1980.

O terceiro tópico da quinta questão perguntava aos alunos: “Com base na relação entre Chris e seu pai Julius, mostrada no episódio, responda: você acha que para Chris uma jaqueta de couro substituiria a presença de seu pai? Por quê?”. Todos os alunos que compartilharam

suas respostas afirmaram que “não”. As justificativas utilizadas por eles foram as seguintes: “Julius é um pai de verdade”, “Julius é legal” e “Julius ajuda Chris e mostra que gosta do seu filho”. Os estudantes perceberam que Chris rompia com os estereótipos impostos à comunidade a qual pertencia, pois possuía um pai presente que contribuía para sua educação e preocupava-se em manter com os filhos um vínculo afetivo.

A nona pergunta da atividade, por sua vez, instigou os alunos a avaliarem o desfecho do capítulo, qualificando-o como surpreendente ou previsível. Os estudantes começaram a debater entre si, visto que alguns classificaram o final como previsível e outros como surpreendente. Os que defendiam que o desfecho era clichê argumentaram que Chris, como acontece normalmente nos demais capítulos, não conseguiu o que desejava. Os que defendiam a originalidade do final do episódio alegaram que a situação vivenciada por Chris era inimaginável, logo ela os surpreendeu. Uma aluna comparou o desenlace de *Todo Mundo Odeia Emprego Temporário* ao de *Malhação – Casa Cheia*: “Se fosse *Malhação* o Chris teria comprado a Jaqueta na época certa e beijado a Keisha”.

4.5.3 O curta-metragem *O preconceito não dá audiência*

O curta-metragem elaborado a partir do estudo da *sitcom*, intitulado *O preconceito não dá audiência*, tinha o intuito de criticar os telespectadores que riem de piadas racistas veiculadas na televisão e não refletem sobre o preconceito e a discriminação que elas carregam. Compõem o curta duas breves cenas. Na primeira, duas estudantes negras são ridicularizadas por um grupo de alunas brancas com piadas de teor racista. Na segunda cena há duas personagens, que parecem assistir à televisão e que estão rindo das piadas. Uma terceira personagem surge e alerta sobre o preconceito que as anedotas ajudam a disseminar e a consolidar.

Embora os estudantes tenham realizado a escrita e a reescrita dos roteiros e estivesse claro como iriam construir o vídeo, durante a filmagem e a edição do filme houve problemas que comprometeram seu entendimento. O áudio baixo em alguns momentos e inexistente em outros e a legenda que fica exposta por um tempo muito curto e que não está presente em todos os diálogos das cenas foram os fatores mais agravantes. Esses problemas poderiam ser corrigidos em uma refacção do vídeo, contudo, como já mencionado nas seções anteriores, não houve tempo hábil para a reelaboração dos curtas.

4.5.4 As respostas do questionário para o seriado *Todo Mundo Odeia o Chris*

No que diz respeito à visão dos estudantes sobre o seriado, no questionário final, foi acrescida mais uma questão que solicitava aos estudantes que opinassem sobre a série *Todo Mundo Odeia Chris*. Analisaremos algumas respostas que foram selecionadas por apresentarem uma visão mais aprofundada sobre o contexto retratado na série.

Vejamos as repostas dos estudantes Marcelo, Rafaela, e Leila.

Resposta do estudante Marcelo

Ótimos. Apesar de fala de uma coisa seria que e o racismo e a pobreza em Brukin. E como isso e tratado nos Estados Unidos na decada de 80.

Marcelo demonstrou em seu comentário ter ciência do contexto socioeconômico reproduzido na série. Ademais, ele percebeu que apesar do tom cômico da série, ela retrata assuntos de relevância social como o racismo e a pobreza.

Resposta da estudante Rafaela

Um seriado que me faz refletir sobre o preconceito as vezes me faz rir mais depois eu começo a refletir que é muito sério o preconceito nos anos 80.

É interessante perceber como Rafaela, também, mostra-se consciente com relação ao momento histórico retratada no seriado. A aluna concebe a *sitcom* não apenas como uma forma de entretenimento, mas como uma obra que também provoca reflexão sobre o preconceito.

Resposta da estudante Leila

Que e um bom seriado, que mostra os problemas dos negros no E.U.A por exemplo a pobreza o preconceito, pai que abandona o filho e que tem no Brasil também. Mas mostra também coisa que nos adolescentes passamos aqui. Ex. querer ter alguma coisa e não ter dinheiro pra compra.

Leila aproxima os problemas vivenciados pelos afro-americanos aos que são enfrentados por uma parcela significativa de brasileiros. Ao estabelecer esse paralelo entre o Brasil e os E.U.A, a estudante demonstra ter uma visão mais madura deste país, que foge da imagem idealizada dos E.U.A que grande parte da turma possuía antes do estudo do seriado. Embora a *sitcom* represente uma época distante da que os alunos vivem e um espaço social,

econômico e cultural próprio dos Estados Unidos, que são os *ghettos*, a aluna se identifica com os problemas vivenciados pelo adolescente Chris.

4.6 A produção dos curtas-metragens

A última oficina do projeto de ensino dedicou-se à produção de curtas-metragens que espelharam o trabalho de leitura crítica dos programas realizado nas oficinas anteriores. A oficina foi segmentada em cinco etapas nas quais foram estudados e produzidos os gêneros curta-metragem, roteiro de filme e cartaz de divulgação e organizada a mostra na qual os curtas foram exibidos. As atividades propostas na oficina apoiaram-se, principalmente, nos pesquisadores de Geraldi (1991, 1997, 2003) e Fiad e Mayrinck-Sabinson (1993) e no conceito de letramento multimidiático de Lemke (2010).

Na primeira etapa, foi entregue aos alunos a proposta de elaboração do curta-metragem. Os estudantes, reunidos em grupos de no máximo seis componentes, deveriam produzir um curta, de até três minutos, com o objetivo de apresentar à comunidade escolar a análise dos programas realizada nas aulas. Cada grupo deveria escolher um dos programas estudados. Os vídeos elaborados seriam exibidos para toda a escola em uma mostra que também seria organizada pelos alunos. Além disso, ficaria a cargo da turma a confecção de cartazes para a divulgação da mostra. A produção de todos os gêneros foi feita durante as aulas sob orientação da professora, com exceção da etapa de edição dos vídeos que foi feita em ambiente extraescolar, devido à falta de recurso na instituição onde se realizou o projeto.

Os estudantes, ao mesmo tempo em que ficaram empolgados com a nova etapa do projeto, sentiram-se inseguros, pois, de acordo com eles, nunca haviam produzido vídeos na escola. Ao todo foram formados cinco grupos, logo foram produzidos cinco curtas (anexo E) – como já mencionado, os créditos finais dos curtas foram retirados por apresentarem autoria. Três curtas criticaram o telejornal *Cidade Alerta*, são eles o *J.E.R*, *Visões Diferentes* e *Um Caco de Jornal*. O vídeo *Nem Sempre as Novelas Ficarão no Topo* apresentou os problemas de *Malhação* e, por fim, o curta *O Preconceito Não Dá Audiência* inspirou-se no seriado *Todo Mundo Odeia o Chris* e denunciou o preconceito racial.

Após o esclarecimento sobre a proposta de produção, a docente iniciou o estudo do curta. Antes da exibição do curta-metragem *O Preconceito Cega* (anexo E) foi realizada uma etapa de pré-leitura na qual foi levantado o conhecimento prévio dos estudantes sobre o gênero. Após assistirem ao vídeo, os alunos responderam questões de leitura que trabalharam

tanto a compreensão do gênero (tempo de duração, local de circulação, créditos finais etc.), quanto o entendimento do filme (relação entre título e enredo e trilha sonora e enredo etc.).

De forma geral, os estudantes não apresentaram dificuldades em responder às questões. Para as sétima e oitava perguntas da atividade, houve muitas respostas inadequadas que evidenciaram o desconhecimento dos estudantes com relação ao gênero. A sétima questão perguntava aos estudantes se o curta-metragem era ou não planejado. Alguns disseram não saber, outros afirmaram que ele foi filmado no improviso. A oitava questão, por sua vez, perguntou se o curta passou ou não por um trabalho de edição. Alguns aprendizes disseram que não. A professora frisou a importância de se planejar o vídeo e de editá-lo.

Na segunda etapa da oficina os alunos produziram o roteiro do curta-metragem que iriam filmar. Foi uma das etapas mais difíceis, visto que os estudantes apresentaram bastante resistência em produzir o gênero por considerá-lo desnecessário. A oficina foi dividida em três blocos de atividades. No primeiro bloco, os estudantes receberam o roteiro do curta *Café da Tarde* e responderam a algumas questões de leitura sobre o gênero. Na segunda atividade da etapa, foi entregue aos grupos responsáveis pela produção do vídeo um modelo de roteiro a ser preenchido. Nele, deveriam ser apresentados o nome da curta, os nomes dos estudantes responsáveis pela direção, cenoplastia, sonoplastia, edição e filmagem, bem como os nomes dos que seriam atores e/ou narradores. A elaboração do roteiro ficaria a cargo de todos os integrantes do grupo. Além disso, os estudantes deveriam fazer uma sinopse do filme, traçar um objetivo para ele e descrever cada cena incluindo os diálogos. Na última atividade, os estudantes reelaboraram os roteiros a partir das intervenções feitas pela professora na primeira versão do texto.

Apesar dos estudantes terem consciência de que os filmes e as novelas possuíam um roteiro que conduzia a filmagem das cenas, todos dois grupos o entregaram parcialmente preenchido. Os alunos justificaram que tinham em mente o que fazer e, por isso, o roteiro era desnecessário. Um estudante chegou a classificá-lo como “frescura”. É importante lembrar que na oficina destinada ao estudo da novela *Malhação* o gênero já havia sido apresentado aos alunos, logo ele não era novidade para a turma. A docente, novamente, reforçou a necessidade de se planejar as cenas antes de gravá-las. Os aprendizes, então, partiram para a terceira e última atividade da etapa que consistiu na refacção da primeira versão do roteiro. Ao entregarem a segunda versão, um novo problema foi identificado: somente um grupo, dos cinco formados, apresentou os diálogos na descrição das cenas. Os demais grupos disseram que os diálogos seriam preparados no momento da filmagem. Outra vez, a mediadora tentou

convencê-los da necessidade de se planejar até mesmo as falas. Após a reelaboração dos textos, a docente orientou os estudantes sobre o fato de que o roteiro deveria ser usado nas gravações e que, caso eles resolvessem modificá-lo, deveriam apresentá-la o novo planejamento. Embora a professora tenha, em vários momentos, buscado persuadir a classe de que o roteiro era fundamental para que a filmagem do curta fosse bem sucedida, o grupo que elaborou o *Visões Diferentes* decidiu abandonar o roteiro que havia feito sem comunicar à docente. Isso comprometeu gravemente a compreensão do vídeo.

Em nossa análise, os estudantes não deram tanta importância ao roteiro por que estavam habituados, até então, a elaborarem as típicas redações escolares. Dessa forma, eles não conceberam o roteiro como uma forma de escrita legítima. Ademais, os estudantes ainda acreditavam na ideia de que os programas televisivos eram improvisados. Esses fatores contribuíram para que os estudantes resistissem em produzir roteiro ou o negligenciassem.

Na quarta etapa, os grupos começaram as gravações do curta. Foi uma atividade bastante prazerosa para os alunos, já que além de saírem da sala de aula e poderem explorar, com certa autonomia, outros espaços da escola, eles trabalharam com novas ferramentas e linguagens para produção de texto, bem diferentes das que eles costumavam utilizar nas aulas. No decorrer da gravação, surgiram algumas dificuldades que comprometeram o desenvolvimento da etapa. No primeiro dia de filmagem, grande parte dos grupos havia esquecido em casa o roteiro dos curtas e os grupos que o trouxeram não queriam utilizá-lo durante as gravações. Outra questão foi o esquecimento dos materiais necessários para a gravação das cenas. A professora aproveitou o lapso dos estudantes para reafirmar a importância do grupo se organizar pelo roteiro elaborado. Embora os estudantes fossem se ajustando no decorrer do trabalho, isso prejudicou a elaboração dos curtas visto que restou pouco tempo para a realização das gravações.

Terminada a filmagem, os estudantes partiram para a etapa de edição. Essa fase da produção do curta foi realizada fora do ambiente escolar porque, como já dito, a escola, na época, não contava com os recursos necessários. O curta-metragem *O Preconceito Não Dá Audiência* apresentou sérios problemas em sua edição: as falas dos personagens estavam inaudíveis e não havia legendas para todas elas. Assim, o vídeo ficou incompreensível. O curta só foi visto pela docente no dia da mostra, já que os estudantes não o entregaram na data combinada. A reelaboração dos vídeos seria uma etapa importante para correção dos problemas identificados, entretanto, como já explicitado nas seções anteriores, não houve tempo hábil para esse procedimento.

Por fim, na quinta etapa foram confeccionados os cartazes de divulgação da mostra. Primeiramente, foram levantados os conhecimentos prévios dos estudantes com relação à estrutura, função e contexto de circulação do gênero. Em seguida, foram apresentados à turma dois cartazes que divulgavam mostras de cinema. Em duplas, eles responderam a questões de compreensão sobre os cartazes que focalizaram aspectos relativos ao gênero – quais informações eram divulgadas, quais informações foram destacadas, a qual público se destinavam, onde poderiam ser encontrados etc. Após a etapa de leitura do gênero, os estudantes partiram para a elaboração dos cartazes da mostra que iriam organizar. Antes, em uma folha branca no formato A4, os estudantes fizeram um projeto do cartaz. Depois da reescrita do projeto, eles, finalmente, produziram dois cartazes, expostos a seguir, que foram afixados nos murais da escola.

Figura 1- Cartaz I de divulgação de mostra de curtas-metragens



Figura 2 – Cartaz II de divulgação da mostra de curtas-metragens



Não houve grandes dificuldades na produção do gênero, e os alunos gostaram bastante de fazê-lo. Tanto no primeiro cartaz quanto no segundo, observamos que os alunos conseguiram apreender as características e funcionamento do gênero. Em ambos, estão divulgadas as informações principais para o público que irá ao evento (nome da mostra, local e data em que ela ocorrerá e os nomes dos curtas a serem exibidos); o nome da mostra – *A TV que a gente quer* – está em destaque e há uma logomarca para ela. No primeiro cartaz, os estudantes criaram como logomarca uma televisão que exibe em sua tela duas mãos: uma branca e outra negra. A ideia do logotipo é divulgar uma concepção de televisão igualitária, que respeite as várias raças e etnias. O segundo cartaz apresenta um logotipo mais trivial, uma claquete, ferramenta utilizada na produção de um filme. Na quinta e última etapa da oficina, os estudantes preparam a mostra – organizaram as cadeiras do teatro, ligaram os aparelhos, testaram os filmes etc.

A mostra de curtas foi um evento importante para a turma. Aos saberem que os filmes e os cartazes iriam ser vistos por toda comunidade escolar, os estudantes tiveram mais responsabilidade sobre o material que criariam. Alguns grupos que não se empenharam tanto na elaboração dos curtas, no dia da mostra, ao se depararem com a divulgação do próprio trabalho para toda a escola, lamentaram e disseram à docente que poderiam ter feito algo melhor.

Durante a mostra, uma estudante, satisfeita com o trabalho desenvolvido, disse à professora: “ acabou, professora, que todo mundo depois das aulas passou a enxergar a televisão um pouquinho diferente”. Outro estudante comentou: “esse trabalho foi o mais

legal. Você vai fazer com suas turmas ano que vem?”. As falas dos estudantes reforçam a importância de se trabalhar com a mídia televisiva e com a produção e leitura de textos multissemióticos.

Considerações finais

Propusemo-nos, nesta pesquisa, a averiguar se um projeto pedagógico poderia auxiliar os estudantes a desenvolverem um posicionamento mais crítico frente à mídia televisiva, em especial, aos programas *Malhação* e *Cidade Alerta*. Objetivamos, também, por intermédio do projeto, melhorar a competência dos aprendizes nas práticas de leitura e produção textual, sobretudo de gêneros multissemióticos. Ao longo da análise dos dados deste trabalho, apresentamos e discutimos as leituras que os estudantes iam apresentando para o conteúdo televisivo e analisamos de que forma a mediação do professor, através das estratégias de andaimagem, contribuiu para construção de novas perspectivas de leitura. Foram sendo pontuados, também, os aspectos favoráveis e desfavoráveis do projeto de ensino.

No tocante ao estudo de *Malhação*, constatamos, no decorrer das aulas, o quão poderoso e influente é o discurso da televisão de benfeitora da população e de transmissora da verdade. Embora a mediadora tentasse desconstruir esse discurso indicando pistas nas cenas e capítulos vistos que revelassem o interesse financeiro da emissora, alguns alunos, ainda assim, demonstravam confiar no que foi proferido pela TV. Como dito anteriormente, a televisão é um veículo que exerce forte influência na sociedade e na turma na qual se desenvolveu o projeto. Além disso, foi a primeira vez que os alunos participaram de um projeto na escola que se propusesse a questionar esse veículo. Já era esperado, portanto, que houvesse uma resistência de parte dos estudantes a aceitar novas formas de ler e compreender a TV.

Comprovamos, também, através da análise das gravações, das respostas dos questionários e do curta-metragem que, como ocorre em todo processo de ensino - como mostrou Vygotsky (1984) - a aprendizagem não se deu uniformemente na turma. Houve estudantes que mantiveram seu pensamento inicial acerca da novela; houve aqueles que se limitaram às análises feitas em sala e os que conseguiram dar um passo à frente e fizeram, a partir das questões debatidas na oficina, suas próprias análises da novela e/ou conseguiram transpor as discussões feitas nas aulas para outros contextos – como no caso da aluna que se atentou para os estereótipos também atribuídos à cultura mineira.

A crítica dos estudantes acerca da novela incidiu, principalmente, no enredo e nos personagens que, na análise de grande parte dos estudantes, eram previsíveis e inverossímeis, por isso eram desinteressantes. Outra crítica recorrente foi com relação à repetição de temas como sexo, drogas e gravidez. Isso evidencia o insucesso da “novelinha” em representar os estudantes que participaram da pesquisa que continuam a assistindo por falta de opção -

Malhação é a única novela, atualmente no ar na TV aberta, destinada aos adolescentes – e/ou para fugir, por algum tempo, de uma realidade espinhosa.

Com relação ao *Cidade Alerta* vimos, ao longo da realização da oficina, o fascínio que o *Cidade Alerta* despertava na maioria dos estudantes e a confiança e a admiração que os aprendizes devotavam ao apresentador Marcelo Rezende. Os alunos, ao assistirem às notícias, divertiram-se, angustiaram-se, revoltaram-se, julgaram e condenaram convencidos pela poderosa retórica do âncora. O grande desafio da docente foi fazer com que os alunos se atentassem para as estratégias utilizadas pelo programa para manipular a opinião e a emoção do telespectador para, assim, conseguir prender sua atenção. Por causa da credibilidade que Marcelo Rezende possuía na turma, muitos estudantes acatavam como verdades absolutas os posicionamentos retrógrados do apresentador. Dessa forma, procurou-se, também, incitá-los a analisar mais criticamente os comentários do mediador, além de fazê-los perceber que Marcelo Rezende, que tanto clama por justiça e punição em seu programa, viola, constantemente, as leis que regem a programação da televisão e o jornalismo no Brasil.

Os alunos trouxeram como “herança” da oficina em que se estudou *Malhação – Casa Cheia* a ideia de que tudo que era feito na televisão visava aumentar o índice de audiência. O problema é que essa ideia acabou se tornando uma resposta padrão que os alunos encaixavam em grande parte das perguntas de compreensão sobre o *Cidade Alerta* sem refletir muito sobre ela. A repetição mecanizada de que tudo na TV é por causa da audiência é tão nociva quanto à aceitação das verdades absolutas veiculadas nos programas, já que ambas não envolvem uma reflexão mais profunda. A docente, então, buscava sempre desenvolver a autonomia e a criticidade dos alunos, incitando-os a refletir sobre a resposta de modo que ela não se automatizasse.

As respostas dos questionários mostraram, mais uma vez, que a aprendizagem não ocorre uniformemente. Nem todos os estudantes mudaram sua percepção sobre o telejornal. Entre aqueles que apresentaram uma visão diferente da inicial, também houve diferenças. Cada um expôs a questão que mais lhe tocou ou a que lhe pareceu mais significativa. De forma geral, os alunos impressionam-se mais com a deturpação das informações, desrespeito às leis e a postura descontraída do apresentador ao noticiar um caso de agressão.

No que diz respeito ao estudo do seriado *Todo Mundo Odeia o Chris*, observamos que, apesar de o Brasil ter uma rica produção de telenovelas que, inclusive, são reconhecidas internacionalmente e exportadas para vários países, o país ainda carece de uma teledramaturgia voltada para adolescente que o represente efetivamente. A série estadunidense

se aproxima mais dos adolescentes que participaram desta pesquisa do que uma produção nacional voltada para eles que é a novela *Malhação*.

Vimos que *Malhação*, uma das raras produções nacionais da TV aberta destinada aos adolescentes, falha em representar seu público. A trama maniqueísta e previsível, os personagens estereotipados e inverossímeis e a não representação do jovem das camadas populares fizeram com que os estudantes elegessem o seriado estadunidense como uma produção digna de representá-los. A veia cômica do seriado, a forma sensível e inteligente com que aborda temas espinhosos como o preconceito racial e a pobreza e a abordagem perspicaz de temas ligados ao universo adolescente fizeram com que a *sitcom* conquistasse os jovens participantes desta pesquisa.

Notamos, por meio das falas registradas no diário de campo, do curta-metragem elaborado e das respostas do questionário, que os estudantes passaram a ler o seriado de uma forma mais crítica e reflexiva após as aulas, uma vez que perceberam a denúncia social feita através do humor.

Por fim, no tocante a última oficina na qual foram feitas as produções, percebemos a importância de a escola ensinar os estudantes a trabalharem com outras semioses, além da escrita. Lemke (2010) já chamava atenção para a necessidade de se abandonar um ensino logocêntrico e trabalhar com as várias semioses que constituem os textos contemporâneos. Possibilitar que o aluno leia e produza textos que integram vários recursos semióticos é importante para que ele desenvolva habilidades mais sofisticadas de leitura e escrita. Além disso, como observado ao longo do trabalho desenvolvido na última oficina do projeto, os estudantes gostam da experiência de combinar várias linguagens para elaborarem seus textos. Afinal, o mundo que os cerca é multimodal.

Outra questão importante é a reescrita como etapa imprescindível para a produção textual. Os problemas apresentados na edição e no enredo dos curtas *O preconceito não dá audiência* e *Visões diferentes* e outros problemas mais pontuais nos demais curtas poderiam ser minimizados, ou até mesmo superados, se estes passassem pelo processo de reelaboração.

Vale ressaltar que a nossa ideia, ao solicitar que os alunos produzissem um curta, era fazer com que eles tivessem a oportunidade de expressar suas conclusões a respeito dos programas estudados. Portanto, o curta-metragem foi escolhido como instrumento de registro das temáticas estudadas nas oficinas de leitura. Os estudantes acabaram elaborando o gênero que conheciam e estudaram, o telejornal. O nosso objetivo era registrar a interpretação do conteúdo dos programas e não privilegiar a estrutura do gênero.

Ficou evidente, ao longo da realização do projeto, que os estudantes concebem a televisão como uma representação fiel da realidade. Embora os discentes tenham percebido que *Malhação* é uma ficção cujo enredo possui um roteiro, o mesmo não aconteceu com o telejornal *Cidade Alerta*. Grande parte dos alunos não compreendeu que os fatos veiculados nas notícias são selecionados e recriados e que a fala do âncora é planejada. Notamos, nas respostas do questionário final, que os estudantes enxergam o *Cidade Alerta* como um jornal que mostra a realidade e não parte dela. Talvez, o estudo de roteiros de novelas e de pautas de telejornais auxiliariam a desconstruir a visão dos estudantes.

O projeto de ensino, embora tenha cumprido seus objetivos, foi muito extenso, o que prejudicou o desenvolvimento da última oficina. Conforme já exposto na análise do material, na última oficina, foi surgindo uma série de empecilhos não previstos pela docente – resistência dos alunos em produzir o roteiro, esquecimento dos materiais para gravar, abandono do roteiro e problemas na edição dos curtas-metragens – que prejudicaram alguns curtas-metragens. A professora teria que disponibilizar mais aulas para a gravação e reelaboração dos vídeos, contudo não foi possível porque ela deveria cumprir o planejamento da escola e trabalhar com outros conteúdos legitimados pela instituição e pela comunidade como o ensino da gramática e de textos escritos – o projeto ocupou mais de um bimestre letivo. Recomendamos pequenos projetos, realizados ao longo do ano letivo, de forma que dê para conciliar o estudo da mídia televisiva e os conteúdos previstos no planejamento da escola.

Acreditamos que o estudo das leis, não só das que regulamentam as mídias, mas que regem a sociedade no geral, é de extrema importância para formação de indivíduos mais conscientes e críticos. Dessa forma, defendemos que a escola deve oportunizar momentos de leitura, debate e reflexão acerca das leis, dos códigos e dos estatutos que regem nossa sociedade.

Uma avaliação mais geral dos dados revelou que uma parcela significativa dos estudantes, após as aulas do projeto, passou a conceber a televisão e os programas de forma diferente. A análise comparativa dos questionários mostrou que alguns estudantes restringiram-se às discussões feitas em sala, enquanto outros fizeram uma análise própria dos programas estudados. Isso evidenciou que os estudantes conseguiram desenvolver maior autonomia, consolidando capacidades que antes eram potenciais (VYGOTSKY, 1984).

Conforme já exposto, muitos aprendizes mantiveram a percepção inicial sobre os programas. O processo de aprendizagem – como mostrou Vygotsky (1984) – não acontece de

forma linear. Cada indivíduo ressignifica, a seu modo, o conteúdo que recebe por intermédio de suas vivências pessoais, socioculturais e econômicas. Talvez, as aulas não foram, naquele instante, significativas para o estudante, mas podem vir a ser no futuro.

A análise das gravações e os registros das aulas no diário de campo nos mostraram a credibilidade que os estudantes devotavam à televisão, talvez, por esta ser umas das principais formas de veiculação da informação que eles tinham acesso fora da escola. Isso foi um grande obstáculo para a elaboração de outras leituras. Afinal, o que foi discutido nas aulas ia na contramão do que a turma aprendera desde cedo sobre a televisão com a família, os amigos, os membros da comunidade onde viviam e com a própria TV. A nova visão apresentada pelo docente pode ter sido interpretada por alguns estudantes como disparates.

Percebemos a relevância do professor para a promoção do desenvolvimento das capacidades dos estudantes. No caso específico desta pesquisa, a mediação da docente foi de extrema importância para o desenvolvimento de habilidades de leitura mais sofisticadas, necessárias para a construção de uma visão mais crítica. Em vários momentos das oficinas de leitura, a professora estimulava os estudantes a refletirem sobre suas falas e respostas de modo a não as automatizarem e oferecia-lhes andaimes para a construção de interpretações mais apropriadas e críticas.

A educação problematizadora de Freire (1983) vai ao encontro da nossa proposta de desestabilizar uma leitura pré-concebida dos educandos sobre a televisão e sobre os programas estudados. Essa desestabilização deu-se no confronto e no diálogo entre as várias visões que estavam em jogo durante as análises realizadas nas aulas. Através da argumentação, professora e alunos propuseram suas leituras e avaliaram se estavam ou não adequadas ou satisfatórias. A docente sempre estimulava os alunos a refletirem sobre suas respostas para as questões apresentadas e sobre os argumentos que as embasava.

A leitura ingênua que os estudantes apresentavam para o conteúdo televisivo e a confiança extrema que possuíam nesse veículo são fatores que indicam a importância de se trabalhar com a televisão na escola. É preciso que a escola desafie os aprendizes a perceberem a mídia televisiva de forma diferente, a questionarem as verdades absolutas divulgadas por ela e a qualidade de sua programação. Só assim, teremos cidadãos críticos que não se deixam persuadir facilmente pelo envolvente discurso televisivo e que sejam capazes de propor uma TV mais ética e democrática.

Em suma, ensinar a ler não é tarefa fácil. Sabemos que o domínio das competências leitoras é um processo lento e gradual e que apenas um projeto de ensino não dará conta de

sanar todas as dificuldades de leitura que os alunos apresentam. Tampouco garantirá que todos se tornem, de uma só vez, leitores mais reflexivos e competentes. No entanto, podemos afirmar que é possível, através da mediação do professor e de um projeto de ensino bem estruturado, melhorar a capacidade de leitura e reflexão dos estudantes para além dos muros da escola: ler a “palavramundo”.

Referências

- ALBUQUERQUE, Paulo Peixoto. Impactos da mídia na sociedade contemporânea. In: COSTA, Gisele Paim; LEZILDA, Maria Teixeira. (Org.) *Educação & Mídia*. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2008. p. 11 – 20
- ALEGRIA, João. A televisão a favor da leitura e da escrita do mundo: a inconveniente hipótese do analfabetismo funcional múltiplo. In: MARQUES NETO, José Castilho et. al. (Org.) *Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores*. 2 ed. São Paulo: Global, 2012. p. 193-206
- ANDRADE, Cândido Teobaldo de Souza. *Dicionário profissional de relações públicas e comunicação e dicionário de termos anglo-americanos*. 2. ed. - São Paulo: Summus, 1996.
- ANDRADE, Danubia. Análise crítica e criativa do seriado Todo Mundo Odeia o Chris. In: XXXIV CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 34, 2011, Recife. *Anais...* São Paulo: Intercom, 2011. p. 1-16.
- ANTUNES, Irlandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, Michail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARROS, José Márcio. *O simbólico e o diverso na cultura*. Belo Horizonte: II Conferência Municipal de Cultura de Belo Horizonte, 2009.
- BOURDIEU, Pierre. *Sobre a televisão*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Prova Brasil: escala de Língua Portuguesa. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/menu_do_gestor/escalas/Escala_LP_Prova_Brasil.pdf> Acesso em: 20 jul. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais; Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Resultados 2011*. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/resultados/2012/Saeb_2011_primeiros_resultados_site_Inep.pdf> Acesso em: 11 jun. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEEFF, 1997.
- BRASIL. Presidência da República, Secretaria de Comunicação Social. *Pesquisa brasileira de mídia 2014: hábitos de consumo de mídia pela população brasileira*. Brasília: Secom, 2014.
- CASTRO, Fernanda C; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. O telejornal na escola: elementos para seu uso em sala de aula. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. (Org.). *Múltiplas linguagens para o ensino médio*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

DIONÍSIO, Ângela Paiva; VASCONCELOS, Leila Janot. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Org.). *Múltiplas linguagens para o ensino médio*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 19-40.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura Trindade. A escrita como trabalho. In: MARTINS, Maria Helena (Org.). *Questões de linguagem*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1993.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três textos que se completam*. 3. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1983. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo)

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2003.

_____. *Portos de Passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Texto e Linguagem).

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo demográfico 2010: resultados gerais da amostra*. Rio de Janeiro, 2010. p. 1-239.

JESUS, Conceição Aparecida de. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (Org.) *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 1997, p. 99-117.

KLEIMAN, A. B. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?*. Campinas: Cefiel – Unicamp; MEC, 2005.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: ROCHA, Gladys; VAL, Maria da Graça Costa (Org.). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2005.

LEFFA, V. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. In: LEFFA, V.; PEREIRA, A. *O ensino de leitura e produção: alternativas de renovação*. Pelotas: Educat, 1999.

LEMKE, Jay L.. *Letramento metamidiático: transformando significados e mídias*. Trab. linguist. apl. [online]. 2010, vol.49, n.2, p. 455-479.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARQUESI, S.C. Escrita e reescrita de textos no ensino médio. In: ELIAS, V. M. (Org.). *Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita, leitura*. São Paulo: Contexto, 2011. p. 135-143.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *A comunicação da educação*. Tradução de Maria Immacolata Vassallo de Lopes e Dafne Melo. São Paulo: Contexto, 2014.

MACHADO, Arlindo. *A televisão levada a sério*. 2. ed. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2001.

MENEGAZ, Camila Vital. *Dez anos de Malhação: e como fica a adolescência?* Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, 2006. 181p.

MINAS GERAIS. Avaliação da educação: relatório técnico do PROEB/SIMAVE-2013. Juiz de Fora: Secretaria Estadual de Educação. Disponível em: <<http://www.simave.caedufjf.net/proeb/resultados-2013/>> Acesso em: 21 jul. 2013.

MINAS GERAIS. *Conteúdo Básico Curricular (CBC): Língua Portuguesa*. Disponível em: <<http://crv.educacao.mg.gov.br/>>. Acesso em: 21 jul. 2014.

NAPOLITANO, Marcos. *Como usar a televisão em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2002.

OCDE. Organization for Economic Co-operation and Development. Programme for International Student Assessment: *Results PISA 2012*. Disponível em: <<http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-brazil.pdf>> Acesso: 21 jul. 2014.

OLIVEIRA, Dannilo Duarte. Cidade Alerta: jornalismo policial, vigilância e violência. In: GOMES, Maria Itania Mota (Org.) *Gêneros televisivos e endereçamento no telejornalismo*. Salvador: EDUFBA, 2011.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. *Relatório do desenvolvimento humano: A ascensão do Sul: Progresso humano num mundo diversificado*. New York, 2013.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo: Rede do Saber/CENP_SEE-SP, 2004.

RUIZ, Eliana. *Como se corrige redação na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

SETTON, Maria da Graça. *Mídia e educação*. São Paulo: Contexto, 2010.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. *Dicionário de conceitos históricos*. 2. ed., 2. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 2000.

_____. *Letramento e Alfabetização: as muitas facetas*. In: GT Alfabetização, Leitura e Escrita. Anual da ANPED. Poços de Caldas, 2003.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

SOUZA, Lynn Mario Trindade Menezes de . Para um redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: Maciel, R.F & Araújo, V. A. (Org.). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paço Editorial, 2011, v. 1.

SUASSUNA, Lívia. Avaliação e reescrita de textos escolares: a mediação do professor. In: ELIAS, Vanda M. (Org.). *Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita, leitura*. São Paulo: Contexto, 2001, p. 119-134.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social na mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WOOD, D.; BRUNER, J.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. *Child Psychol Psychiat*, Vol. 17, pp 89-100. Pergamon Press. Printed in Great Britain, 1976.

ZANCHETTA JÚNIOR, Juvenal. *Imprensa escrita e telejornal*. São Paulo: UNESP, 2004.

Anexos

Anexo A – Parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - COEP

Projeto: CAAE – 31867814.7.0000.5149

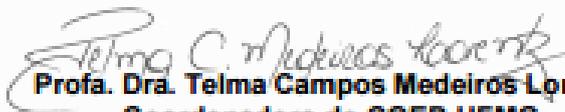
Interessado(a): Prof^a. Adriane Teresinha Sartori
Câmara de Pesquisa
Faculdade de Letras- UFMG

DECISÃO

O Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG – COEP aprovou, no dia 04 de setembro de 2014, o projeto de pesquisa intitulado "Uma nova leitura para a TV brasileira: uma experiência com alunos das séries finais do ensino fundamental" bem como os documentos:

- o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;
- o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.

O relatório final ou parcial deverá ser encaminhado ao COEP um ano após o início do projeto através da [plataformabrasil](http://plataformabrasil.org.br).


Prof^a. Dra. Telma Campos Medeiros Lorentz
Coordenadora do COEP-UFMG

QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO E DE UTILIZAÇÃO DE MÍDIAS

PARTE 1

Nome: _____

1. Sexo: () Masculino () Feminino
2. Qual a sua idade? _____
3. Você já repetiu alguma série? Qual? _____
4. Você já parou de estudar? Por quanto tempo? _____
5. Em qual bairro você mora? _____
6. Até quando seu pai estudou?
 - () Não estudou.
 - () Da 1ª à 4ª série do ensino fundamental (antigo primário).
 - () Da 5ª à 8ª série do ensino fundamental (antigo ginásio).
 - () Ensino médio (antigo 2º grau) incompleto.
 - () Ensino médio completo.
 - () Ensino superior incompleto.
 - () Ensino superior completo.
 - () Pós-graduação.
 - () Não sei
7. Até quando sua mãe estudou?
 - () Não estudou.
 - () Da 1ª à 4ª série do ensino fundamental (antigo primário).
 - () Da 5ª à 8ª série do ensino fundamental (antigo ginásio).
 - () Ensino médio (antigo 2º grau) incompleto.
 - () Ensino médio completo.
 - () Ensino superior incompleto.
 - () Ensino superior completo.
 - () Pós-graduação.
 - () Não sei
8. Quantos computadores você possui em casa?
() 1 () 2 () 3 ou mais () nenhum
9. Possui smartphone? () sim () não
10. De que forma você acessa a internet? Pode marcar mais de uma alternativa.
 - () Possui internet em casa.
 - () Acesso em Lan House.
 - () Possui internet no celular.
 - () Acesso na escola.
 - () Outro – (Especifique) _____
 - () Não possui acesso à internet.
11. Com que frequência você acessa a internet?

- () Sempre.
- () Frequentemente.
- () Algumas vezes.
- () Raramente.
- () Nunca.

12. O que você costuma acessar na internet? (Pode marcar mais de uma alternativa)

- () Youtube - Você acessa quais vídeos e/ou canais? _____
- () Blogs – Quais? _____
- () Sites – Quais? _____
- () Redes Sociais –Quais? _____
- () Outros : _____

13. Você possui televisão em casa? () Sim () Não

14. Quantos aparelhos de tv você possui em casa? () 1 () 2 () 3 ou mais () nenhum

15. Com que frequência você assiste à televisão?

- () Sempre.
- () Frequentemente.
- () Algumas vezes.
- () Raramente.
- () Nunca.

16. Você costuma assistir a quais programas? Pode marcar mais de uma alternativa.

- () Novelas – Quais? _____
- () Jornais – Quais? _____
- () Seriadados – Quais? _____
- () Reality Show – Quais? _____
- () Outros: _____

17. Possui Tv a cabo? () sim () não

18. Se respondeu “sim” para a pergunta anterior, a quais programas/canais assiste?

19. Você possui aparelho MP3 ou MP4? ()sim () não

20. Você possui aparelho de rádio em casa? () Sim () Não

21. Quantos aparelhos de rádio você possui ? () 1 () 2 () 3 ou mais () nenhum

22. Com que frequência você ouve rádio?

- () Sempre.

- () Frequentemente.
- () Algumas vezes.
- () Raramente.
- () Nunca.

23. Quais estações você costuma ouvir? _____

QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO E DE UTILIZAÇÃO DE MÍDIAS

PARTE 2

1. Para você, quem financia os programas das grandes emissoras (Globo, SBT, Band, Record)?
Pode marcar mais de uma alternativa.

- () O governo
- () o proprietário da emissora
- () as empresas privadas com as propagandas

Outros: _____

2. Para você, existem leis para programação que passa na TV?

- () Sim () não () não sei

3. O que você pensa sobre o telejornal “Cidade Alerta”?

4. O que você pensa sobre o seriado “Malhação”?

5. Por que, na sua opinião, o telejornal “Cidade Alerta” é muito visto no Brasil?

6. Por que, na sua opinião, o programa “Malhação” é muito visto pelos jovens no Brasil?

7. Na sua opinião, o seriado Malhação representa os jovens?

8. Você costuma se identificar com os personagens de Malhação? Por quê?

9. Você acha que as notícias transmitidas pelo Cidade Alerta são importantes para a população que o assiste?

Anexo C – Questionários de um estudante

Questionário inicial

Nome: [REDACTED] 8º ano - [REDACTED]

- Para você, quem financia os programas das grandes emissoras (Globo, SBT, Band, Record)? Pode marcar mais de uma alternativa.
 O governo
 o proprietário da emissora
 as empresas privadas com as propagandas
Outros: _____
- Para você, existem leis para programação que passa na TV?
 Sim não não sei
- O que você pensa sobre o telejornal "Cidade Alerta"?
que tem informações de última hora e serve bastante para nos ajudar com as notícias.
- O que você pensa sobre o seriado "Malhação"?
quando eu assisti malhação eu achei bem chato, porque não vai me ajudar em nada e mesmo assim não vai ajudar.
- Por que, na sua opinião, o telejornal "Cidade Alerta" é muito visto no Brasil?
por nos ajudar no mundo de hoje.
- Por que, na sua opinião, o programa "Malhação" é muito visto pelos jovens no Brasil?
por que gera o interesse deles como muitos jovens assistem pelo romantismo e ações heróicas.
- Na sua opinião, o seriado Malhação representa os jovens? Por quê?
Não, porque devido ao ponto de vista deles se eles acham que não representam os jovens.
- Você costuma se identificar com os personagens de Malhação? Por quê?
Sim, porque isso é minha vida e vivi mesmo não o personagem.
- Você acha que as notícias transmitidas pelo Cidade Alerta são importantes para a população que assiste a esse programa? Por quê?
Sim, pois se tiver um engano com as informações nos postos ou nos ambientes.

Questionário final

Nome: _____ Turma: _____

- Para você, quem financia os programas das grandes emissoras (Globo, SBT, Band, Record)? Pode marcar mais de uma alternativa.
 O governo
 o proprietário da emissora
 as empresas privadas com as propagandas
Outros: _____
- Para você, existem leis para programação que passa na TV?
 Sim não não sei
- O que você pensa sobre o telejornal "Cidade Alerta"?
É o melhor que tem uma abordagem em comentários e as histórias
com o Marcelo Bezerra, mas depois de estudar sobre
o programa, acho que ele só estava mostrando coisas ruins
e deixando engrandecer a história.
- O que você pensa sobre o seriado "Malhação"?
Eu não gosto porque não acho de útil com
que muitos, mas de outras coisas a história se desenvolve
de forma romântica e temido com muitos de fatos e
contos de fadas não tem nada neste programa.
- Por que, na sua opinião, o telejornal "Cidade Alerta" é muito visto no Brasil?
Por que Marcelo Bezerra tem suspense e conta
histórias que nos temo com a notícia.
- Por que, na sua opinião, o programa "Malhação" é muito visto pelos jovens no Brasil?
Porque eles se deparam com algumas coisas do
programa.
- Na sua opinião, o seriado Malhação representa os jovens?
Não
- Você costuma se identificar com os personagens de Malhação? Por quê?
Não, porque eles são muito superficiais.
- Você acha que as notícias transmitidas pelo Cidade Alerta são importantes para a população que o assiste?
Não, porque ele mostra Tragédias.
- O que você ~~acha~~ pensa sobre o seriado "Tudo mundo odeia o Chris"?
Que mostra a realidade de uma favela direta
com humor.

Anexo D – Projeto de ensino

Oficina 1 – Conhecendo melhor a TV

A oficina 1 irá dedicar-se, essencialmente, a questões de leitura. As atividades aqui propostas têm como embasamento teórico os estudos de Solé (1998) e Rojo (2004). Para atender o principal objetivo desta oficina, que é ampliar os conhecimentos dos alunos acerca da TV, foram utilizados gêneros diversos (reportagem, lei, artigo de opinião) que apresentam uma temática em comum. Portanto, neste momento, não será sistematizada uma análise linguística mais específica, mas se buscará discutir vários aspectos mais macrofuncionais.

Objetivos

- Ampliar os conhecimentos dos alunos sobre a TV aberta brasileira.

Materiais: folha, caneta, quadro, computador.

Habilidades

- Inferir o significado de palavras e expressões usadas em um texto;
- Reconhecer informações explícitas em um texto;
- Reconhecer o objetivo comunicativo (finalidade ou função sociocomunicativa) de um texto ou gênero;
- Inferir informações (dados, fatos, argumentos, conclusões...) implícitas em um texto;
- Sintetizar informações de um texto em função de determinada solicitação;
- Posicionar-se criticamente frente a posicionamentos enunciativos presentes em um texto.

Tempo previsto: 6 aulas

Etapa 1

Atividade 1

Pré-leitura

Antes da leitura do texto *Como se consegue a concessão para operar um canal de TV no Brasil*, publicada na revista Mundo Estranho, serão feitas, oralmente, as seguintes perguntas à classe:

- Quem são os donos dos canais de TV? Como as emissoras conseguem transmitir sua programação através dos canais de TV? Como elas conseguem esse “espaço” para transmissão?

As respostas dos alunos deverão ser anotadas no quadro, para que, após a leitura, as hipóteses levantadas por eles sejam confirmadas ou excluídas.

Em seguida, a revista *Mundo Estranho* será apresentada aos alunos. Alguns exemplares circularão na sala e algumas questões relevantes sobre ela – assuntos recorrentes, público-alvo – serão evidenciadas pelo professor. Os alunos, então, receberão cópia da reportagem e, oralmente, responderão às questões:

- 1) Observe o nome da seção em que foi publicada a matéria. Ela já anuncia o assunto das reportagens que são publicadas nela?
- 2) O texto que você lerá é uma reportagem. Qual a finalidade desse gênero?
- 3) Através do título *Como se consegue a concessão para operar um canal de TV no Brasil?* e do boxe abaixo do texto, podemos deduzir o tema da matéria? Qual seria ele?
- 4) O que significa a palavra *concessão*?

Dizer aos alunos que eles lerão o texto com o objetivo de descobrir de que forma as emissoras conseguem veicular seus programas nos canais abertos.

Leitura

Individualmente, os alunos responderão, por escrito, às perguntas:

- 1) Explique o sentido do termo **concedido** na frase: “(...) *todos os canais de sinal aberto pertencem ao Estado e são concedidos (daí a palavra "concessão") temporariamente às emissoras.*”
- 2) Quais são os requisitos avaliados para que a emissora concorra à concessão?
- 3) De acordo com a matéria, o governo pode suspender a concessão? Em que circunstâncias?
- 4) De acordo com o texto, há um controle do Estado sobre a TV?
- 5) Na sua opinião, a informação trazida pela reportagem foi interessante? Por quê?
- 6) As hipóteses que você elaborou sobre o modo como as emissoras de TV conseguem transmitir sua programação foram confirmadas pelo texto?

História

Como se consegue a concessão para operar um canal de TV no Brasil?

por Felipe Van Deursen | Edição 65

Nenhuma emissora de TV brasileira é dona do canal em que sua programação é transmitida: todos os canais de sinal aberto pertencem ao Estado e são concedidos (daí a palavra "concessão") temporariamente às emissoras, através de processos de licitação. Para concorrer a uma concessão, a empresa deve ter no mínimo 70% do capital nas mãos de acionistas brasileiros e respeitar o limite de controle de até dez estações em todo o país, sendo no máximo duas por estado e cinco em VHF (não entram na conta as retransmissoras). Aí uma

comissão do Ministério das Comunicações analisa sua proposta de programação e sua condição técnica e financeira, dando pontos em diferentes quesitos. Quem tiver a melhor média de pontos fica com a concessão, ganhando o direito de explorar determinado canal por um período pré-definido e, ao final dele, passa por uma nova análise. Caso o Estado, através do ministério, constate que uma emissora fez uso do canal para fins diferentes dos que se esperava dela, pode se recusar a renovar a concessão. Foi exatamente igual ao que aconteceu na Venezuela em maio deste ano: o presidente Hugo Chávez acusou a emissora RCTV de "não servir ao povo", o Tribunal Supremo de Justiça aceitou os argumentos do presidente e a emissora foi tirada do ar. Durante o regime militar no Brasil, houve casos de concessões cassadas, mas o motivo alegado sempre foi o do endividamento das empresas, embora tenham ocorrido perseguições políticas.

Rede de redes

A história da televisão brasileira pode ser contada em apenas oito linhas

Inauguração da emissora - TV GAZETA 1970

Inauguração da rede nacional - REDE GAZETA 1992

Inauguração da rede nacional - REDE CNT/GAZETA 1993

A paulista Gazeta associa-se à TV paranaense OM, virando rede. Em 1993, a rede passa a se chamar CNT (CNT/Gazeta, em São Paulo). A parceria dura até 2000, quando a rede é dividida

Inauguração da rede nacional - REDE CNT 2000

Inauguração da rede nacional - REDE GAZETA 2000

Inauguração da emissora - TV TUPI 1950

Assis Chateaubriand inaugura, em São Paulo, a TV Tupi, primeiro canal do Brasil, que só 24 anos depois viria a formar sua rede nacional (reunião de várias emissoras locais, cada qual com uma concessão)

Inauguração da rede nacional - REDE TUPI 1974

Fim da emissora - FIM REDE TUPI 1980

Inauguração da rede nacional - REDE MANCHETE 1983

Com um investimento de 50 milhões de dólares, surge, já como rede, a Manchete. Apesar do investimento, a emissora demorou dois anos para entrar no ar, depois de obter a concessão deixada pela TV Tupi, extinta em 1980

Fim da emissora - FIM MANCHETE 1999

A Manchete, em profunda crise, é vendida ao grupo de telemarketing TeleTV, que no mesmo ano lança a Rede TV!, sediada em São Paulo, mas com alcance nacional

Inauguração da rede nacional - REDE TV! 1999

Inauguração da emissora - TVS 1976

Silvio Santos inaugura a TVS no Rio de Janeiro. Cinco anos depois, forma o Sistema Brasileiro de Televisão (SBT), sediado em São Paulo, e passa a transmitir em rede nacional

Inauguração da rede nacional - SBT 1981

Inauguração da emissora - TV GLOBO 1965

Inauguração da rede nacional - REDE GLOBO 1966

Roberto Marinho, dono da TV Globo, inaugurada um ano antes, compra a TV Paulista, dando início à Rede Globo

Inauguração da emissora - TV RECORD 1953

Inauguração da rede nacional - REDE RECORD 1990

A TV Record, fundada em 1953, vira Rede Record, após o bispo da Igreja Universal do Reino de Deus, Edir Macedo, assumir o controle do grupo

Inauguração da emissora - TV BANDEIRANTES 1967

Inauguração da rede nacional - REDE BANDEIRANTES 1975

A TV Bandeirantes, lançada em São Paulo em 1967, compra a TV Vila Rica, de Belo Horizonte, e se transforma em Rede Bandeirantes

Inauguração da emissora - TV EXCELSIOR 1960

Inauguração da rede nacional - REDE EXCELSIOR 1963

A paulistana Excelsior adquire a concessão do canal 2 do Rio de Janeiro, passando a formar a primeira rede de TV do Brasil

Fim da emissora - FIM EXCELSIOR 1970

A concessão da Excelsior é cassada pelo governo militar, que, embora tenha dado como motivo principal a péssima situação financeira da rede, é acusado de perseguir politicamente seus donos

Inauguração da emissora - TV RIO 1955

Inauguração da rede nacional - REDE SBC 1975

Fim da emissora - FIM REDE SBC 1977

A TV Rio, inaugurada em 1955, lança a Rede SBC, mas, endividada, tem sua concessão cassada três anos depois pelo presidente Ernesto Geisel

Disponível em: <<http://mundoestranho.abril.com.br/materia/como-se-consegue-a-concessao-para-operar-um-canal-de-tv-no-brasil>> Acesso: 11 jul. 2014

Etapa 2

Pré-leitura

Atividade 1

Antes de entregar aos alunos *O Código de Ética que Radiodifusão Brasileira*, serão feitas, oralmente, as seguintes perguntas aos alunos: Para vocês, existem leis que regulamentam a programação na TV? Vocês conhecem algum documento que fala sobre isso?

Atividade 2

Solicitar aos alunos que procurem na internet informações sobre a Associação Brasileira de Emissoras de Rádio e Televisão (ABERT) – o que ela faz, o que fiscaliza, quem é responsável por ela etc. Anotar as informações principais e compartilhar as respostas na sala.

Atividade 3

Avisar aos alunos que eles lerão *O Código de Ética Radiodifusão Brasileira*. Primeiramente, será feito um levantamento sobre o que os alunos entendem por “ética”. As respostas deverão ser anotadas no quadro para que, posteriormente, possam ser discutidas.

Em seguida, vários dicionários serão levados para sala para que os alunos consultem o significado da palavra “ética”. As definições encontradas pelos estudantes serão confrontadas com as respostas anotadas na lousa.

Atividade 4

O documento será entregue e, em duplas, os alunos, oralmente, responderão às seguintes questões:

- 1) Do que trata o documento que vocês têm em mãos?
- 2) Quem o publicou?
- 3) Para que serve o documento?
- 4) Como ele é dividido?
- 5) Quais aspectos da televisão o documento regulamenta?

Solicitar aos alunos que leiam, silenciosamente, o **Capítulo II, Da programação**, como a finalidade de conhecer as regras sobre veiculação dos conteúdos.

Leitura

Os alunos, ainda em duplas, responderão no caderno:

- 1) Faça um levantamento de todas as palavras desconhecidas que “atrapalharam” a leitura. Buscar o significado delas no dicionário.
- 2) Leia com atenção do 5 ao 15 Artigos. Agora, explique, resumidamente o que eles dizem sobre:
 - a) violência e crimes:
 - b) drogas, sexo e jogos:
 - c) preconceito:
 - d) cultura:
- 3) Faça um resumo, de acordo com o Código de Ética, do que pode ser exibido na TV em horário livre.
- 4) De acordo com o art. 6º, a responsabilidade pela limitação dos conteúdos não é só da emissora. De quem também seria a responsabilidade?
- 5) Você acha que a TV desrespeita as regras do Código de Ética? Se sim, dê exemplos.

**CÓDIGO DE ÉTICA DA RADIODIFUSÃO BRASILEIRA
BRASÍLIA/DF - 1993
Preâmbulo**

Os empresários da Radiodifusão Brasileira, congregados na Associação Brasileira de Emissoras de Rádio e Televisão (ABERT), considerando suas responsabilidades perante o público e o Governo, declaram que tudo farão na execução dos serviços de que são concessionários ou permissionários, para transmitir apenas o entretenimento sadio e as informações corretas espelhando os valores espirituais e artísticos que contribuem para a formação da vida e do caráter do povo brasileiro, propondo-se sempre a trazer ao conhecimento do público os elementos positivos que possam contribuir para a melhoria das condições sociais. Por outro lado, na execução da tarefa que lhes foi atribuída, exigirão total respeito ao princípio da liberdade de informação, independente de censura, juntamente com a imprensa, não aceitando quaisquer outras restrições que não sejam as determinadas pelas leis em vigor e as estabelecidas pelo presente Código, neste ato aprovado pela unanimidade dos associados.

**CAPÍTULO I
Princípios Gerais**

Art. 1º - Destina-se a radiodifusão ao entretenimento e à informação do público em geral, assim como à prestação de serviços culturais e educacionais.

Art. 2º - A radiodifusão defenderá a forma democrática de governo e, especialmente, a liberdade de imprensa e de expressão do pensamento. Defenderá, igualmente, a unidade política do Brasil, a aproximação e convivência pacífica com a comunidade internacional e os princípios da boa educação moral e cívica.

Art. 3o - Somente o regime da livre iniciativa e concorrência, sustentado pela publicidade comercial, pode fornecer as condições de liberdade e independência necessárias ao florescimento dos órgãos de opinião e, conseqüentemente, da radiodifusão. A radiodifusão estatal é aceita na medida em que seja exclusivamente cultural, educativa ou didática, sem publicidade comercial.

Art. 4o - Compete especialmente aos radiodifusores prestigiar e envidar todos os esforços para a manutenção da unidade da ABERT como órgão nacional representante da classe, assim como das entidades estaduais ou regionais e sindicatos de classe.

CAPITULO II **Da Programação**

Art. 5o - As emissoras transmitirão entretenimento do melhor nível artístico e moral, seja de sua produção, seja adquirido de terceiros, considerando que a radiodifusão é um meio popular e acessível a quase totalidade dos lares.

Art. 6o - A responsabilidade das emissoras que transmitem os programas não exclui a dos pais ou responsáveis, aos quais cabe o dever de impedir, a seu juízo, que os menores tenham acesso a programas inadequados, tendo em vista os limites etários prévia e obrigatoriamente anunciados para orientação do público.

Art. 7o - Os programas transmitidos não advogarão discriminação de raças, credos e religiões, assim como o de qualquer grupo humano sobre o outro.

Art. 8o - Os programas transmitidos não terão cunho obsceno e não advogarão a promiscuidade ou qualquer forma de perversão sexual, admitindo-se as sugestões de relações sexuais dentro do quadro da normalidade e revestidas de sua dignidade específica, dentro das disposições deste Código.

Art. 9o - Os programas transmitidos não explorarão o curandeirismo e o charlatanismo, iludindo a boa fé do público.

Art. 10 - A violência física ou psicológica só será apresentada dentro do contexto necessário ao desenvolvimento racional de uma trama consistente e de relevância artística e social, acompanhada de demonstração das conseqüências funestas ou desagradáveis para aqueles que a praticam, com as restrições estabelecidas neste Código.

Art. 11 - A violência e o crime jamais serão apresentados inconseqüentemente.

Art. 12 - O uso de tóxicos, o alcoolismo e o vício de jogo de azar só serão apresentados como práticas condenáveis, social e moralmente, provocadoras de degradação e da ruína do ser humano.

Art. 13 - Nos programas infantis, produzidos sob rigorosa supervisão das emissoras, serão preservadas a integridade da família e sua hierarquia, bem como exaltados os bons sentimentos e propósitos, o respeito à Lei e às autoridades legalmente constituídas, o amor à pátria, ao próximo, à natureza e os animais.

Art. 14 - A programação observará fidelidade ao ser humano como titular dos valores universais, partícipe de uma comunidade nacional e sujeito de uma cultura regional que devem ser preservadas.

Art. 15 - Para melhor compreensão, e, conseqüentemente, observância dos princípios acima afirmados, fica estabelecido que:

1) São livres para exibição em qualquer horário, os programas ou filmes:

a) que não contenham cenas realistas de violência, agressões que resultem em dilaceração ou mutilação de partes do corpo humano, tiros a queima roupa, facadas, pauladas ou outras formas e meios de agressão violenta com objetos contundentes, assim como cenas

sanguinolentas resultantes de crime ou acidente; não tratem de forma explícita temas sobre estupro, sedução, seqüestro, prostituição e rufianismo;

b) que não contenham em seus diálogos palavras vulgares, chulas ou de baixo calão;

c) que não exponham ou discutam o uso e o tráfico de drogas, notadamente as alucinógenas e entorpecentes, não apresentem de maneira positiva o uso do fumo e do álcool;

d) que não apresentem nu humano, frontal, lateral ou dorsal, não apresentem visíveis os órgãos ou partes sexuais exteriores humanas, não insinuem o ato sexual, limitando as expressões de amor e afeto a carícias e beijos discretos. Os filmes e programas livres para exibição em qualquer horário não explorarão o homossexualismo;

e) cujos temas sejam os comumente considerados apropriados para crianças e pré-adolescentes, não se admitindo os que versem de maneira realista sobre desvios do comportamento humano e de práticas criminosas mencionadas nas letras "a" , "c" e "d" acima;
Parágrafo único - as emissoras de rádio e televisão não apresentarão músicas cujas letras sejam nitidamente pornográficas ou que estimulem o consumo de drogas.

2) Poderão ser exibidos, a partir de 20 h, os programas ou filmes:

a) que observem as mesmas restrições estabelecidas para os filmes e programas livres sendo permitida a insinuação de conjunção sexual sem exposição do ato ou dos corpos, sem beijos lascivos ou erotismo considerado vulgar;

b) que versem sobre qualquer tema ou problema individual ou social, desde que os temas sensíveis ou adultos não sejam tratados de forma crua ou explícita nem apresentem favorável ou apologeticamente, qualquer forma de desvio sexual humano, o uso de drogas, a prostituição ou qualquer forma de criminalidade ou comportamento anti-social;

c) que não contenham apologia ou apresentem favoravelmente o uso e ingestão do fumo ou do álcool.

3) Poderão ser exibidos, a partir das 21 h, os programas ou filmes:

a) que versem sobre temas adultos ou sensíveis observadas as restrições ao uso da linguagem dos itens

interiores e as restrições quanto à apologia do homossexualismo, da prostituição e do comportamento criminoso ou anti-social. Poderão ser empregadas palavras vulgares mas de uso corrente, vedada as debaixo calão;

b) que apresentem cenas de violência , sem perversidade, mas que não as deixem impunes ou que lhe façam apologia;

c) que apresentem nu lateral ou dorsal, desde que focalizado à distância , ou desfocados, ou com tratamento de imagens que roube a definição exata dos corpos, sem mostrar os órgãos e partes sexuais humanos. O ato sexual será apresentado com as restrições do número "2" acima;

d) que não contenham apologia ou apresentem favoravelmente o uso e a ingestão do fumo e do álcool.

4) Poderão ser exibidos após as 23 h os programas e filmes:

a) que apresentem violência, desde que respeitadas as restrições do horário anterior;

b) que não apresentem sexo explícito nem exibam, em "close", as partes e órgãos sexuais exteriores humanos;

c) que utilizem palavras chulas ou vulgares desde que necessárias e inseridas no contexto da dramaturgia;

d) que abordem seus temas sem apologia da droga, da prostituição e de comportamentos criminosos.

CAPÍTULO III

Da Publicidade

Art. 16 - Reconhecendo a publicidade como condição básica para a existência de uma Radiodifusão livre e independente, as emissoras diligenciarão no sentido de que os comerciais sejam colocados no ar em sua integridade e nos horários constantes das autorizações.

Art. 17 - Ainda que a responsabilidade primária caiba aos anunciantes, produtores e agências de publicidade, as emissoras não serão obrigadas a divulgar os comerciais em desacordo com o Código de Auto-Regulamentação Publicitária, submetendo ao CONAR qualquer peça que lhes pareça imprópria, respeitando-lhe as decisões.

CAPÍTULO IV Dos Noticiários

Art. 18 - Os programas jornalísticos, gravados ou diretos estão livres de qualquer restrição, ficando a critério da emissora a exibição, ou não, de imagens ou sons que possam ferir a sensibilidade do público. Os programas ao vivo serão de responsabilidade dos seus diretores ou apresentadores que observarão as leis e regulamentos vigentes assim como o espírito deste Código.

Art. 19 - As emissoras só transmitirão notícias provenientes de fontes fidedignas, não sendo, entretanto, por elas responsáveis. As emissoras observarão o Seguinte critério em seus noticiários:

- 1) As emissoras manterão em sigilo, quando julgarem conveniente e for pedido por lei, a fonte de suas notícias.
- 2) Toda ilustração que acompanhar uma notícia e que não lhe seja contemporânea, trará a indicação desta circunstância.
- 3) As emissoras deverão exercer o seu próprio critério para não apresentar imagens que, ainda que reais, possam traumatizar a sensibilidade do público do horário.
- 4) As notícias que puderem causar pânico serão dadas de maneira a evitá-lo.

CAPÍTULO V Do Relacionamento das Emissoras

Art. 20 - As emissoras manterão elevado padrão de relacionamento entre si, não combatendo uma às outras, senão pelo aprimoramento das respectivas programações.

Art. 21 - É considerada antiética a prática de:

- 1) Aliciamento de artistas e pessoal contratados, entendendo-se como tal o oferecimento de propostas a pessoal pertencente aos quadros de concorrentes, em plena vigência dos contratos por prazo determinado ou tarefa.
- 2) Aviltamento dos preços da publicidade.
- 3) Publicação ou transmissão dos índices de audiência com identificação das emissoras concorrentes.
- 4) Referir-se depreciativamente, pela imprensa ou qualquer outro veículo de comunicação, às atividades ouvida interna das emissoras concorrentes.
- 5) Utilizar-se, sem prévia e competente autorização, de sinal gerado ou de propriedade de emissoraconcorrente.
- 6) Divulgar falsamente a potência de suas transmissões, o número de emissoras em cadeia ou afiliadas e canais que não estejam operando.
- 7) Operar falsamente a emissora, quer através do uso, em qualquer horário, de potência superior à de sua licença, quer através de sobremodulação, destinadas a prejudicar emissoras concorrentes.
- 8) As emissoras não recusarão comerciais que contenham a participação de contratados de outras emissoras, exceto quando forem mostrados, nesses comerciais, cenários dos programas em que participam ditos contratados ou que os apresentem com trajes e adereços por eles

utilizados nos programas em que atuam, bem como interpretando tipos caracterizados como personagens que representam nesse programas.

Art. 22 - As emissoras sujeitarão suas desinteligências ao arbítrio da Associação Brasileira de Emissoras de Rádio e Televisão, acatando-lhe as decisões, quando não solucionadas pelas entidades estaduais ou regionais.

CAPÍTULO VI

Do Processo e das Disposições Disciplinares

Art. 23 - A ABERT terá uma Comissão de Ética formada por 8 membros escolhidos e pertencentes à diretoria, cujo mandato será coincidente com seus mandatos na diretoria, com as seguintes funções:

I - Julgar todas as reclamações apresentadas contra procedimentos atentatórios ao Código de Ética previstos no Capítulo V do presente Código.

II - Eleger por unanimidade, os membros do Conselho de Ética nos termos prescritos neste Código.

III - Os membros da diretoria da ABERT são inelegíveis para o Conselho de Ética.

Art. 24 - As reclamações e denúncias quanto ao não cumprimento das determinações contidas no Capítulo II, III e IV deste Código serão julgadas por um Conselho de Ética, designado nos termos do artigo anterior, composto de 12 membros, para um mandato de um ano, reelegíveis, sendo que, pelo menos quatro não pertencentes aos quadros, nem vinculados diretamente às empresas de radiodifusão.

I - O Conselho terá um Secretário-Geral para administrá-lo, nomeado e demissível ad nutum pela Comissão de Ética da Diretoria da ABERT de acordo com a maioria dos membros do Conselho. O Conselho terá autonomia orçamentária e suas decisões serão irrecorríveis exceto pelo pedido de reconsideração interposto dentro de 72 horas da decisão e diante de fatos novos.

II - Os membros do Conselho, elegerão um Presidente e um Vice-Presidente, os quais atuarão assessorados pelo Secretário-Geral. O Presidente não terá direito a voto, exceto no caso de empate na votação, caso em que terá o voto de desempate. Os membros do Conselho serão indicados dentro de 30 dias do término de seus mandatos, podendo ser reconduzidos indefinidamente.

III - Recebida uma reclamação, o Presidente ou Secretário-Geral designado pelo Presidente, fará a distribuição para um Conselheiro que será o relator, enviando cópia para a empresa envolvida. O relator apresentará seu relatório para julgamento dentro de 10 dias, colocando a reclamação para julgamento na próxima sessão desde que haja tempo hábil para notificar a Reclamada para que possa estar presente e intervir no julgamento.

IV - Na ausência do Presidente, presidirá a sessão o Vice-Presidente e, na ausência deste, os presentes escolherão, por maioria, um de seus membros para presidi-la.

V - Depois de lido o relatório e ouvidas as partes presentes, votará o relator, seguindo-se os demais membros na ordem de antigüidade, quando houver, a alfabeticamente não havendo diferença de antigüidade.

VI - O Conselho reunir-se-á na medida das necessidades, convocado pelo Secretário-Geral ou por seu Presidente, sendo irrecorríveis suas decisões.

VII - Quando a reclamação ou denúncia versar sobre o fato grave que exija urgência por sua possibilidade de repetição ou continuidade, o Secretário-Geral convocará imediatamente o Conselho, relatando o processo pessoalmente, sem direito a voto, para decisão imediata.

VIII - O Secretário-Geral preparará mensalmente, sempre que tiver havido decisões, resumos dos julgamentos e das decisões para distribuição aos membros da Diretoria da ABERT.

Art. 25 - As reclamações serão sempre apresentadas por escrito, com perfeita individualização dos fatos e referências exatas quanto ao horário, dia e emissora que efetuou a transmissão ou

praticou o ato impugnado, acompanhadas de fita de vídeo ou fita de áudio nos casos de transmissões radiofônicas. As reclamações anônimas não serão distribuídas. As reclamações que não estiverem acompanhadas das fitas de gravação só serão distribuídas quando versarem sobre fatos públicos e notórios. Quando houver dúvida

razoável quanto à notoriedade do fato, o Secretário-Geral requisitará a fita à emissora, desde que, dentro do prazo legal em que a emissora está obrigada a guardar a fita.

Art. 26 - As queixas poderão ser formuladas e encaminhadas à ABERT, por órgãos da Administração Federal, pelas emissoras associadas à ABERT, por órgãos ou associações de classe ou por telespectadores e ouvintes, respeitadas as determinações dos artigos anteriores.

Art. 27 - As penas serão de advertência sigilosa, ou de determinação da suspensão das transmissões impugnadas ou atos impugnados, sempre acompanhadas da obrigação de divulgar campanha nos termos deste artigo. O não atendimento das determinações da Comissão acarretará a expulsão dos quadros da ABERT.

I - Julgadas culpadas, as emissoras, além das penas mencionadas no *caput* deste artigo, serão condenadas a divulgar, no mínimo seis e no máximo vinte mensagens de 30 segundos rotativa e diariamente, durante uma semana, no mínimo, e um mês no máximo, para divulgação de campanhas educativas. Nas reincidências a pena será acrescida, de acordo com a gravidade de 25% até 100% quanto ao número e duração do tempo das inserções.

II - Extingue-se a reincidência em cada período de dois anos contados da data da primeira infração.

III - As condenações serão comunicadas à Diretoria da ABERT que contatará os órgãos públicos, notadamente os Ministérios da Justiça, Saúde, Educação e Bem Estar Social, sobre a existência de campanhas de seu interesse e que tenham alguma relação com a natureza da infração, para que sejam colocadas no ar pela empresa condenada. Não havendo resposta ou campanha disponível a Diretoria designará o tema e aprovará as mensagens que serão feitas pela empresa condenada, estabelecendo-lhe o prazo para seu início. A Diretoria decidirá, caso a caso, se as mensagens deverão ou não ter referência ao Código de Ética. As penas serão adstritas às áreas de cobertura em que deu-se a infração.

Art. 28 - A empresa acusada da prática do ato ou de transmissão de programas condenados por este Código tomará conhecimento da decisão através de comunicação que o Presidente enviará.

Art. 29 - A empresa apresentará ao relator suas razões de defesa, escritas, dentro de 7 dias do recebimento da comunicação. A empresa poderá estar presente e defender-se verbalmente durante o julgamento, assim como poderá enviar cópia de sua defesa, individuando a acusação, a todos os Conselheiros. Nos casos de urgência previstos no item VII do Artigo 24 o Secretário ou o Presidente comunicará diretamente à empresa acusada que terá 48 (quarenta e oito) horas para apresentar sua defesa.

Art. 30 - As decisões do Conselho serão tomadas por maioria de votos e o quorum será o de 8 (oito) conselheiros.

Art. 31 - A fonte de recursos para a manutenção do Conselho será estabelecida pela Diretoria da ABERT, *ad referendum* dos contribuintes e constituirão recursos diretamente postos à disposição da Comissão, não podendo ser utilizados para outros fins.

Art. 32 - A Comissão de Ética de Programas da ABERT assim como o conselho elaborará um regimento interno para o seu perfeito funcionamento.

Art. 33 - No caso de programa transmitido regularmente, a suspensão voluntária pela empresa reclamada do quadro do programa impugnado sustará o prosseguimento do processo.

Art. 34 - Os casos que não envolverem programação, decididos pela Comissão de Ética da Diretoria da ABERT nos termos do artigo 23 por maioria absoluta de votos, terão como penalidades a advertência sigilosa ou pública.

Disponível em:

<http://www.direitoacomunicacao.org.br/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=15&Itemid=99999999>. Acesso em: 12 jul. 2014

Atividade 5

Dizer aos alunos que foi criada uma campanha na Câmara dos Deputados intitulada *Quem financia a baixaria é contra a cidadania* para denunciar os casos em que o Código de Ética é desrespeitado. Será solicitado aos alunos que entrem no site da campanha, disponível no link: <http://www.eticanatv.org.br/>, a fim de compreendê-la e analisá-la a partir do seguinte roteiro:

- 1) Qual o principal objetivo da campanha.
- 2) Quais órgãos e instituições participam dela.
- 3) Quem coordena a campanha.
- 4) Quais são os programas que mais recebem reclamações.
- 5) Qual a possibilidade de o leitor interagir no site da campanha.

Etapa 3

Dizer aos alunos que eles lerão o artigo de opinião do estudante IuskaWolski Mota, do 8º ano, de uma escola pública do Paraná, publicado no site da campanha *Quem financia a baixaria é contra a cidadania*. O objetivo é conhecer a opinião de um jovem sobre a programação da televisão aberta.

Pré-leitura

Perguntar oralmente aos alunos:

Pela temática da campanha, podemos prever de qual assunto o artigo irá tratar? As hipóteses serão registradas no quadro. Após uma rápida leitura, haverá checagem das hipóteses.

Leitura

Individualmente, os alunos responderão no caderno às questões:

- 1) Qual a opinião do autor sobre a programação da televisão aberta brasileira?
- 2) Quais argumentos ele usa para sustentar seu ponto de vista?
- 3) O autor, em certos momentos do texto, se dirige diretamente ao telespectador. Por que, na sua opinião, ele utiliza essa estratégia?
- 4) Você concorda com a visão do autor sobre a programação da TV brasileira? Por quê?

É realmente triste a situação da Televisão nacional...os programas podem ser divididos nas categorias (e seus melhores(?) exemplos):

O que acontece na TV e não muda em nada a sua vida (Vídeo Show e Falando Francamente);

Programa humorístico homofóbico racista sexualmente apelativo (Zorra Total);

Novelas com temas reais e realidade popular da minoria burguesa (Mulheres Apaixonadas e O Clone, onde a personagem mais humilde, uma manicure, morava numa baita casa no Rio de Janeiro);

Reality Shows, doze otários, e você não está lá?!?! (Sem comentários...);

Novelas infantis e adolescentes (qualquer uma do SBT estrelada por crianças superdotadas e Malhação);

Filmes sobre o menino americano e seu cachorro (Qualquer filme que passe entre o programa de fofocas e as novelas);

Telejornais Não saia de casa ou você vai acabar morrendo (Cidade Alerta e J. Nacional, que ultimamente só fala do Roberto Marinho sendo homenageado) e, finalmente, o Lixo dos lixos...

Programas de Auditório que conseguem reunir tudo isso e muito mais (Todos eles, em Especial Domingo Legal, apresentado por um cara que lembra uma batata cozida de tão emocionante e instrutivo).

Bem, há quem agradeça, pois não é mais preciso assinar canal Privê e nem alugar filmes de terror para ter acesso ao sexo e a violência explícita...mas e o resto da população? Fica submissa a todo tipo de baixaria cada vez que o botão power da sua teve é ligado??? Bem, power significa força, poder...então levante-se da sua poltrona e use sua força para apertar o power e impedir que toda essa porcaria atinja a você e a sua família. Basta você querer.

IuskaWolski
14 anos - 8a.sérieEns.Fund.
Colégio Estadual Oberon Floriano Dittert
Maringá - PR

Disponível

em:<<http://www.eticanatv.org.br/index.php?sec=5&cat=12&pg=5&redacao=4465c81705c60e26a14107034649ae86>>. Acesso em: 12 jul. 2014.

Oficina 2 – Outros olhares para Malhação

O conjunto de aulas desta oficina também terá a leitura como foco principal, portanto, os mesmos pressupostos da Oficina anterior estarão em evidência.

Etapa 1

Objetivo

- Analisar a abertura da temporada de Malhação – Casa Cheia (2013/2014).

Materiais: folha, caneta, quadro, data-show.

Tempo: 2 aulas.

Habilidades

- Integrar informação verbal e não verbal na compreensão e na produção de textos, produtiva e autonomamente.
- Relacionar sons, imagens, gráficos e tabelas a informações verbais explícitas ou implícitas em um texto.
- Relacionar título e subtítulos a um texto ou partes de um texto.
- Reconhecer o objetivo comunicativo (finalidade ou função sociocomunicativa) de um texto ou gênero textual.

Atividade

Pré-leitura

Antes da análise da abertura da temporada de Malhação – Casa Cheia (anexo B), serão dirigidas aos alunos, oralmente, as questões:

- 1) Por que, na sua opinião, as novelas sempre iniciam com uma abertura?
- 2) Como, geralmente, são as aberturas das novelas? E do seriado Malhação?
- 3) A última temporada de Malhação teve como título “Casa Cheia”. Qual (s) o(s) significado(s) dessa expressão?

Avisar aos alunos que eles assistirão à abertura da referida temporada com a finalidade de identificar a principal temática da novela e compreender melhor o título.

Leitura

Após a exibição do vídeo, os alunos, em duplas, responderão, por escrito, às questões a seguir. As respostas dos alunos serão compartilhadas e discutidas pela sala.

- 1) O que é apresentado no texto escrito da abertura de Malhação?
- 2) Quais são os autores principais da temporada?
- 3) Quem é responsável pelo roteiro da novela? E pela direção geral?
- 4) Ouça com atenção a música tema da abertura. Qual é sua principal temática?
- 5) Observe, agora, as cenas da abertura.
 - a) Onde se passam as cenas?
 - b) Qual tipo de vínculo as personagens parecem ter?
 - c) O que elas estão fazendo?
 - d) A interação entre as personagens é harmoniosa ou conflituosa? Justifique sua resposta com elementos do vídeo.
 - e) Quais cores predominam na abertura, cores quentes (amarelo, laranja, vermelho, rosa), ou cores frias (azul, verde, roxo)? Qual a sensação essas cores nos transmitem?
- 6) Qual a relação entre a música e as cenas da abertura?
- 7) O título da temporada é “Casa Cheia”. Através da relação entre cenas, a música e o título da abertura já podemos perceber qual será a principal temática da temporada?
- 8) Conclusão: qual visão de “família” a abertura da série tenta transmitir?
- 9) Você achou interessante a abertura? Converse com seu colega, apontando o que você gostou e o que não gostou.

Menegaz (2006), em seu estudo sobre Malhação, apontou que as temáticas recorrentes na novela são aquelas que dizem respeito ao universo do adolescente, entre elas a família e a relação entre pais e filhos.

Etapa 2

Objetivo

- Analisar o primeiro capítulo de Malhação – Casa Cheia (2013/2014) e algumas cenas dos capítulos subsequentes para conhecer a trama principal, os protagonistas, antagonistas e ambientação das cenas.

- Discutir a importância da audiência para a mudança do roteiro.

Materiais: folha, caneta, quadro, datashow.

Tempo: 4 aulas.

Habilidades

- Previsão sobre a continuação do enredo

Atividade 1

Pré-leitura

Perguntar aos alunos se, em Malhação, ao longo das temporadas, há uma repetição da história e qual seria essa repetição. Anotar as respostas dos alunos no quadro para que, após a exibição do primeiro capítulo de Malhação – Casa Cheia - e de cenas do terceiro e sexto capítulos, possam averiguar se há correspondência entre as respostas dos alunos e as cenas vistas. Em seguida, dizer a eles que nos primeiros capítulos das novelas são apresentados os personagens principais, a trama central e os conflitos que serão desenvolvidos ao longo da novela. Avisá-los que assistirão ao primeiro capítulo de Malhação temporada 2013-2014 e cenas dos capítulos 3 e 6 (Anexo B) com o objetivo de conhecer a trama principal e os personagens principais.

Leitura

Individualmente, os alunos responderão às seguintes questões, por escrito:

- 1) A história principal será desenvolvida a partir de qual grupo de personagens?
- 2) Quem são os protagonistas ou “mocinhos” da história? Quais são suas características?
- 3) Quem são os antagonistas (“vilões”) da história? Quais são suas características?
- 4) A que classe social os personagens principais pertencem? Justifique sua resposta com elementos presentes nas cenas.
- 5) Você se identificou com algum personagem? Qual?
- 6) Nos primeiros capítulos já há um direcionamento de quais conflitos, problemas, os personagens principais irão enfrentar no decorrer da novela. Quais seriam eles?

7) A história dessa temporada de Malhação repete algum traço das temporadas anteriores? Se sim, quais?

Napolitano 2003 propôs como categorias essenciais para a análise crítica da telenovela o reconhecimento da trama original e a construção dos personagens e núcleos dramáticos dos quais fazem parte. Menegaz 2006 já chamava a atenção para o argumento básico de Malhação que se repetia nas temporadas que analisou e que se repete, também, na temporada estudada neste Projeto: um triângulo amoroso envolvendo os protagonistas da trama.

Atividade 2

Pré-leitura

Perguntar aos alunos se, para eles, a novela é planejada ou se as cenas são improvisadas. A partir das respostas dos alunos, explicar a eles a função e a estrutura do gênero roteiro. Em seguida, perguntar a eles se acham que o roteiro de uma novela ou de Malhação, em especial, é fixo ou se sofre alterações. Dizer aos alunos que eles lerão uma notícia, publicada no jornal *Extra*, com o objetivo de descobrir se o roteiro de Malhação sofre modificações ou se é imutável.

Leitura

Perguntar aos alunos, oralmente, se, a partir do que eles leram, o roteiro de Malhação sofre ou não mudanças. Solicitar a eles que comprovem essas mudanças com elementos do texto.

Troca-troca de atores nos bastidores de 'Malhação'

Por: Carla Bittencourt em 24/10/11 12:13

As mudanças em "Malhação" vão começar a ser percebidas a partir dos capítulos do dia 31. O elenco recebeu, sexta-feira, o bloco com as alterações pedidas pela direção da emissora com o objetivo de aumentar a audiência da novela.

A maior surpresa foi a troca de Jackson Antunes por Odilon Wagner. Juarez, um carrancudo empresário, terá sua história modificada e a direção achou melhor trocar os atores. A intenção é deixar o personagem menos denso e Odilon se encaixaria melhor no perfil.

Os desfechos dos mistérios serão adiantados e os romances ganharão mais destaque. Laura (Letícia Spiller) e Guido (Gil Coelho) ganharão muito mais cenas românticas nesses novos capítulos. E um novo casal vai surgir: Babi (Marcella Rica) vai aceitar sair com Betão (Lucas Cordeiro).

Disponível em: <<http://extra.globo.com/tv-e-lazer/telinha/troca-troca-de-atores-nos-bastidores-de-malhacao-2865403.html>>. Acesso em: 18 jul. 2014

Observação: Será discutido com os alunos que *Malhação – Casa Cheia* - sofreu alterações no enredo. Martin deixou de ser vilão, cedendo o papel para a entrada do antagonista Antônio.

Etapa 3

Objetivo

- Analisar a construção da imagem do Brasil e do brasileiro em três cenas dos capítulos iniciais de *Malhação – Casa Cheia* (2013/2014)

Materiais: folha, caneta, quadro, data-show.

Tempo: 2 aulas.

Habilidades

- Integrar informação verbal e não verbal na compreensão e na produção de textos, produtiva e autonomamente.
- Relacionar sons, imagens, gráficos e tabelas a informações verbais explícitas ou implícitas em um texto.
- Reconhecer, em um texto, estratégias e/ou marcas explícitas de intertextualidade com outros textos, discursos, produtos culturais ou linguagens e seus efeitos de sentido.
- Reconhecer, em um texto, marcas da identificação política, religiosa, ideológica ou de interesses econômicos do produtor.

Pré-leitura

Retomar com os alunos os momentos iniciais do primeiro capítulo de *Malhação* em que mostra o desejo do personagem Ben, que mora nos EUA, de voltar ao Brasil. Em seguida, perguntar a eles sobre qual imagem do Brasil é construída nacional e internacionalmente. Perguntar-lhes, também, se concordam com essa imagem. Avisá-los que irão assistir a algumas cenas dos capítulos iniciais de *Malhação* (anexo B) com o objetivo de perceber como o Brasil é caracterizado na novela.

Leitura

Em duplas, os alunos responderão, por escrito, às questões:

- 1) No diálogo exibido na primeira cena, Mag pergunta a Ben o que existe no Brasil que ele não encontra nos EUA. Observe a expressão de Ben após a pergunta. O que ela sugere? Ele responde à pergunta?
- 2) A cena seguinte sugere uma resposta à pergunta de Mag.
 - a) Qual estilo musical é tocado na cena?
 - b) O que é focalizado pela câmera na cena?
 - c) Qual prato é servido no restaurante? O que ele representa na nossa cultura?

- d) Qual a expressão das pessoas no restaurante? Que sentimentos elas transmitem ao telespectador?
- e) O que elas estão fazendo?

Na terceira cena, observe o trecho do diálogo de Ben e seu padrasto:

Padrasto: Aqui na América não vai sentir falta de nada?

Ben: Tem a escola que é excelente, fiz grandes amigos, tem a Mag... do futebol americano não vou sentir falta não, mas o parkour faz parte da minha vida. Aqui nos estados têm tanta coisa boa, cara... têm vocês! Só não tem...

Padrasto: Já sei! A famosa pelada...

Ben (balança a cabeça em um gesto afirmativo): Entre outras coisas.

- 3) Ben ao dizer que nos EUA tem muita “coisa boa” utiliza, posteriormente, uma frase adversativa “só não tem...”. Seu padrasto o interrompe e completa a frase com “a famosa pelada”.
 - a) Qual país está sendo contrastado ao EUA no diálogo apresentado?
 - b) O termo “pelada” é associado a qual país? O que significa esse termo?
 - c) Quais características positivas Ben ressalta dos EUA?
 - d) E do outro país, qual característica é destacada?
- 4) A partir das respostas da questão anterior conclua: qual imagem do Brasil e do brasileiro é construída na novela?
- 5) Essa visão sobre o Brasil não é nova, o seriado apenas a reproduziu. Onde “ouvimos” ou “vemos” essa forma de representar o Brasil?
- 6) Na sua opinião, essa visão é preconceituosa? Por quê?
- 7) Observe que, no primeiro capítulo, há menção à Copa do Mundo. Na sua opinião, essa visão sobre o Brasil contribuiria para gerar nos telespectadores uma expectativa positiva sobre a Copa do Mundo sediada aqui? Por quê?

Napolitano (2003) chama atenção para o fato da novela, nos países em desenvolvimento, ser uma espécie de “termômetro” dos valores, comportamentos, ideologias, temas que fazem parte do dia a dia da sociedade. É evidente nas cenas a construção estereotipada da imagem do Brasil alicerçada na tríade: samba, futebol e mulheres. Além disso, há a concepção de brasileiro como povo expansivo, alegre. São construções divulgadas pela mídia e que costumam ter boa aceitação por grande parte dos telespectadores.

Etapa 4

Objetivo

- Analisar como se dá em *Malhação – Casa Cheia* (2013/2014) - a menção a acontecimentos sócio-históricos em voga na época de sua exibição (a pré-Copa no Brasil e a situação social e política do Haiti após o terremoto).

- Refletir sobre a seleção dos acontecimentos e sua relação com a audiência e com os objetivos políticos e financeiros da emissora.

- Analisar as formas de veiculação do conteúdo nas cenas.

Materiais: folha, caneta, quadro, datashow.

Tempo: 4 aulas.

Habilidades

- Integrar informação verbal e não verbal na compreensão e na produção de textos, produtiva e autonomamente.
- Relacionar sons, imagens, gráficos e tabelas a informações verbais explícitas ou implícitas em um texto.
- Reconhecer, em um texto, estratégias e/ou marcas explícitas de intertextualidade com outros textos, discursos, produtos culturais ou linguagens e seus efeitos de sentido.
- Reconhecer, em um texto, marcas da identificação política, religiosa, ideológica ou de interesses econômicos do produtor.
- Situar um texto no momento histórico de sua produção a partir de escolhas linguísticas (lexicais ou morfosintáticas) e/ou de referências (sociais, culturais, políticas ou econômicas) ao contexto histórico.

Atividade 1

Nesta atividade, serão exibidas para os alunos cenas dos capítulos de Malhação em que a Copa do Mundo é mencionada (anexo B).

Pré-leitura

Perguntar aos alunos quais foram os acontecimentos marcantes em 2013 e 2014 no Brasil e no mundo. Os eventos citados pelos alunos serão anotados no quadro para posteriormente serem contrastados ao do seriado. Informar-lhes de que as novelas, geralmente, trazem, em sua trama, os principais acontecimentos sócio-históricos que estão em evidência no período de sua exibição. Dentre os eventos escolhidos por Malhação – Casa Cheia - está a Copa do Mundo. Dizer aos alunos que eles assistirão a algumas cenas de Malhação em que a Copa do Mundo é mencionada. Eles deverão observar qual a visão que o seriado constrói sobre esse evento.

Cena 1

Os alunos, individualmente, responderão, por escrito, às questões a seguir. As respostas serão compartilhadas pela classe.

- 1) Na cena assistida há um “flashback”, ou seja, a lembrança do personagem de um acontecimento no passado, no caso, a Copa de 2002.
- a) Qual recurso foi utilizado pela novela para mostrar ao telespectador que a cena se trata de uma lembrança?

- b) O “flashback” é de qual personagem?
 - c) Que estilo de música é tocado no início da cena? Qual a relação entre a cena narrada e o estilo musical tocado?
 - d) A escolha pela Copa do Mundo de 2002 para compor a cena não foi aleatória. Por que, na sua opinião, ela foi escolhida?
- 2) Na segunda parte da cena, há uma volta para o momento presente da narrativa. Nela, o personagem Ben está em um momento decisivo.
- a) Que momento decisivo é esse?
 - b) Observe que, nesse momento inicial de tensão, a câmera foca o rosto de Ben. Qual a expressão de Ben? Que efeito gera no telespectador essa aproximação da câmera do rosto do personagem?
 - c) Que tipo de música é tocada nesse momento?
 - d) Ben consegue alcançar o que quer? O que ele faz?
 - e) A situação de tensão é desfeita e a música é mudada. Qual tipo de música passa a tocar?
 - f) Qual a relação entre o “flashback” mostrado e a essa segunda parte da cena que mostra Ben no jogo de futebol americano?

Cena 2

A cena assistida é do penúltimo capítulo da temporada. Há, novamente, a utilização da técnica narrativa flashback e a cena da Copa de 2002 é repetida. Leia com atenção o diálogo entre o casal protagonista na cena:

Anitta: Ben? Planeta Terra chamando Benjamin...

Ben: Desculpa. É que tá passando um filme aqui pela minha cabeça.
(Lembrança)

Ben: Caramba... eu tô aqui e com você.

Anitta: Esse jogo a gente virou. Ganhamos!

A fala de Anitta na cena pode ter dupla interpretação. Levando em consideração a trajetória do casal e o clima romântico da cena responda:

- 1) A expressão “a gente” se refere a quem?
- 2) A que se refere a expressão “esse jogo”?
- 3) Qual o sentido que o verbo “ganhar” adquire nesse contexto?
- 4) Podemos associar a fala de Anitta à lembrança de Ben.
- 5) Nesse contexto, a quem se refere a expressão “a gente”?
- 6) A que se refere a frase “esse jogo”?
- 7) Qual o sentido do verbo “ganhar” nesse contexto?

Nesta atividade, será feita uma sistematização do estudo de pronomes anafóricos e do fenômeno da polissemia.

Cena 3

Esta é a última cena da novela. Ela termina fazendo referência ao início da Copa de 2014.

- 1) Como o início da Copa é tratado na cena?
- 2) Você consegue identificar que são as pessoas que aparecem no telão exposto na cena? Que personalidades da rede Globo aparecem?
- 3) Analisando as cenas vistas, que visão sobre a Copa o seriado tenta transmitir ao telespectador?
- 4) Por que, em sua opinião, a emissora tem interesse em transmitir essa visão para o público? O que ela ganha com isso?

Cena 4

Pré-leitura

Nesta atividade, será analisada a cena de Malhação que aborda a situação política e social do Haiti. A atividade iniciará com a seguinte discussão:

Outro momento histórico mencionado pelo seriado foi o terremoto que ocorreu no Haiti em 2011 e a situação social do país desde então. Você já ouviu falar sobre esse país? Se sim, quais informações você tem a respeito dele? Você acha que a situação desse país é um tema relevante para ser abordado em Malhação? Por quê?

Dizer aos alunos que eles assistirão a uma cena de Malhação em que alguns temas relacionados a este país são abordados.

Leitura

- 1) Quais características sobre o Haiti são apontadas pelos personagens? Elas reproduzem o senso comum?
 - 2) Um aluno perguntou sobre o terremoto que atingiu o Haiti. Qual a reação da turma frente essa pergunta? Há uma discussão sobre os problemas enfrentados pelo Haiti após o terremoto?
 - 3) O protagonista Bem reorienta a discussão ao pedir que Frédéric conte sobre a visita da seleção brasileira ao Haiti. Observe a fala de Frédéric após o pedido de Ben:
“Foi a primeira vez que vi festa na rua. Foi aí que pensei: se um dia eu sair do meu Haiti vou para o Brasil contar desse dia tão especial”.
- a) Na fala do personagem haitiano “a primeira vez que vi festa na rua” está implícita uma visão negativa sobre o Haiti. Que visão seria essa?
 - b) Em contrapartida, há uma visão positiva sobre a seleção brasileira. Qual seria essa visão?
 - c) Você acha que essa fala do personagem corresponde à realidade?

- d) No trecho em que o personagem diz: “[...] Foi aí que pensei: se um dia eu sair do meu Haiti vou para o Brasil e vamos falar desse dia tão especial”. O que motivou, então, o personagem a vir ao Brasil?

Atividade 3

Dizer aos alunos que as manifestações que ocorreram em 2013-2014 no Brasil não foram mencionadas na novela. Solicitar aos alunos que, em trios, reflitam sobre duas questões: por que esse momento histórico não foi abordado na novela? Por que eles escolheram falar sobre o Haiti? Cada grupo compartilhará, oralmente, suas respostas com toda a classe.

Napolitano (2003) propõe como um dos eixos de análise da telenovela a referência feita a contextos sócio-históricos em voga durante sua exibição. Podemos perceber, através de um olhar mais atento a como se dá a menção a esses acontecimentos, qual é a ideologia que a emissora propaga e quais são seus interesses. É possível perceber, nas cenas de Malhação, a construção mágica da Copa e da seleção brasileira. A Copa é vista como um acontecimento grandioso, sempre frequente nas lembranças do personagem Ben em momentos decisivos e importantes de sua vida. Os jogadores da seleção brasileira são concebidos como heróis. É interessante ressaltar que não houve na novela menção às manifestações contra a Copa que foram bastante divulgadas pela mídia em 2013. Isso evidencia os interesses da emissora em veicular uma imagem positiva desse evento e da seleção para “ganhar” a audiência para os jogos exibidos por ela.

Etapa 5

Objetivo

- Analisar como se dá a construção do discurso machista em uma cena de Malhação – Casa Cheia (2013/2014).

Materiais: folha, caneta, quadro, datashow.

Tempo: 2 aulas.

Habilidades

- Reconhecer, em um texto, estratégias e/ou marcas explícitas de intertextualidade com outros textos, discursos, produtos culturais ou linguagens e seus efeitos de sentido.
- Reconhecer, em um texto, marcas da identificação política, religiosa, ideológica ou de interesses econômicos do produtor.

Atividade

Pré- leitura

Dizer aos alunos que eles assistirão a uma cena (anexo B) entre a, até então, vilã Flaviana e o personagem Martin, ex-namorado da personagem Anitta. Solicitar aos alunos que prestem atenção no diálogo da cena, a fim de perceber os perfis de mulher traçados nele.

Pós-leitura

Individualmente, os alunos responderão, por escrito, às questões a seguir.

Releia o trecho do diálogo:

Flaviana: Eu juro que não entendo Martin. Se eu fosse você, partiria pra outra. A Anitta é muito apagadinha. Ela nem combina contigo!

Martin: Combina sim. Combina. Adoro o jeitinho sério da Anitta. A Anitta é pra casar. Ela não é igual essas baladeirinhas aí da Barra. Essas daí é só pra pegar. Elas quase se jogam em cima da gente.

Flaviana: Você tá muito enganado. Não é só por que uma menina vai pra balada que ela não é bem educada. Eu, por exemplo, sou...

Martin: Ah, Flaviana. Oh, meu amorzinho... Você gosta mesmo é de se jogar, gatinha.

Flaviana: Você não me conhece.

A fala de Martin “Anitta é pra casar” é uma fala muito frequente na nossa sociedade. O que significa dizer que uma pessoa “é pra casar”?

- 1) Outro discurso muito recorrente na nossa sociedade é dizer que existem dois grupos de mulheres: as que são para relacionamentos sérios e duradouros e as que são para relacionamentos breves, sem vínculo afetivo, sem compromisso. É possível perceber essa divisão na fala de Martin? Transcreva trechos que justifiquem sua resposta.
- 2) Nessa divisão, a qual grupo de mulheres Martin coloca a “mocinha” da história Anitta? E a vilã Flaviana?
- 3) A partir da resposta à questão anterior, podemos perceber qual é o ponto de vista defendido pela novela Malhação a respeito do comportamento das mulheres. O que a novela considera como a forma correta de uma mulher se comportar?
- 4) Você concorda com esse discurso da nossa sociedade sobre as mulheres que é reproduzido em Malhação? Por quê?

Na cena estudada nesta etapa, podemos retomar o que Napolitano (2003) havia dito sobre a novela como um “termômetro” da sociedade. Nela, há a reprodução e legitimação do discurso machista ainda recorrente na nossa sociedade.

Etapa 6

Objetivo

- Analisar como se dá o desfecho da trama nas cenas finais do último capítulo de Malhação – Casa Cheia (2013/2014).

Materiais: folha, caneta, quadro, datashow.

Tempo: 3 aulas.

Habilidades

- Previsões em razão do autor ou instituição responsável pela publicação do texto.
- Checagem das previsões elaboradas na pré-leitura.
- Reconhecer relações de causa, consequência, concessão, condição, finalidade, tempo, comparação, proporção, conformidade, modo e lugar entre orações subordinadas e principais de um período composto

Atividade 1

Pré-leitura

Antes da exibição das cenas finais do último capítulo de Malhação (anexo B), serão dirigidas, oralmente, as seguintes perguntas aos alunos: Geralmente, como terminam os finais de Malhação? O que acontece com os vilões? E com os protagonistas? As respostas dos alunos deverão ser anotadas no quadro para, posteriormente, serem discutidas.

Avisá-los que assistirão às cenas finais do último capítulo de Malhação - Casa Cheia para que percebam o destino dado as personagens.

Leitura

Será feita uma discussão oral a partir das seguintes questões:

- 1) As hipóteses que você levantou sobre o final da novela corresponderam às cenas assistidas? O que foi igual e o que foi diferente?
- 2) Qual destino a “mocinha” e o “mocinho” tiveram no final história?
- 3) E os vilões, qual fim tiveram?
- 4) Você achou o final previsível?

Agora, leia com atenção o diálogo final entre o casal de protagonistas Ben e Anitta:

Ben: Eu te amo, princesa!

Anitta: Eu te amo, príncipe!

Responda por escrito em seu caderno:

- 5) Em que tipo de história aparecem as palavras “príncipe” e “princesa”? Qual é a semelhança entre as histórias que você leu e a história Malhação?
Nesta atividade será trabalhado o conceito de intertextualidade.

- 6) Observe a cena em que mostra Caetano preso. A cela em que ele está preso reflete as condições em se encontram os presídios brasileiros? Justifique sua resposta apontando alguns elementos presentes na cena.

Menegaz (2006) estabelece a relação entre os finais de Malhação e os finais dos contos de fada. Para a autora, assim como nos contos, no desfecho de Malhação há uma solução mágica para os problemas enfrentados pelo casal de protagonistas. O “mocinho” e a “mocinha” superam todas as dificuldades impostas pelos vilões e, no fim, sempre acabam juntos. O mesmo desfecho pode ser percebido na temporada de Malhação analisada.

Atividade 2

Pré- leitura

Os alunos deverão ser instigados a ler a notícia “‘Malhação’ perde mais da metade de seu público”, publicada no jornal online Folha de São Paulo, em janeiro deste ano, depois de receber a seguinte informação: a novela pode acabar em 2015. Dizer aos alunos que eles lerão a notícia para tentar descobrir porque a “novelinha” pode sair do ar.

Leitura

- 1) A partir da leitura do texto, identifique a informação causal (que é causa), com um traço, e, com dois, a informação que é consequência.
 - a) A rede Globo pensa em acabar com Malhação porque há baixa audiência.
 - b) Malhação tem menos público, porque as pessoas têm preferido os programas da Record.
- 2) Assinale a resposta correta:
 - A) Malhação atualmente tem audiência na casa dos 13 pontos. Isso significa:

 mais ou menos 608.000 domicílios assistindo ao seriado na Grande São Paulo.
 mais ou menos 806.000 domicílios assistindo ao seriado na Grande São Paulo.
 mais ou menos 706.000 domicílios assistindo ao seriado na Grande São Paulo.
 - B) Malhação, em 2004, teve audiência na casa dos 31 pontos. Isso significa:

 quase 2 milhões de domicílios assistindo ao seriado na Grande São Paulo.
 mais de 2 milhões domicílios assistindo ao seriado na Grande São Paulo.
 menos de 1 milhão de domicílios assistindo ao seriado na Grande São Paulo.
- 3) Se, em cada domicílio, morassem dois jovens espectadores, qual a diferença entre o número dos que acompanhavam o seriado em 2004 e em 2014?
- 4) Em grupos redijam as conclusões de vocês sobre estas três questões:
 - a) Por que Malhação tem enfrentado baixos índices de audiência?
 - b) Quais são os pontos positivos e os negativos da novela?
 - c) O que mudariam no roteiro de Malhação?

‘Malhação’ perde mais da metade de seu público

POR FABIANA FUTEMA

18/01/14 07:10

Um dos maiores canais de comunicação da Globo com o público jovem, a novelinha “Malhação” está na berlinda da programação. Em dez anos, a novela juvenil perdeu mais da metade de seu público na emissora.

A temporada atual, que corre o risco de ser a última, vem dando sustos na Globo, com audiência na casa dos 13 pontos. Cada ponto equivale a 62 mil domicílios na Grande São Paulo.

Há dias em que o folhetim chega a ter menos público que a reprise do “Vale a Pena Ver de Novo” e vê a Record encostar em ibope.

Mas nem sempre foi assim. “Malhação” já foi referência na emissora, e escola de novos talentos, entre atores e autores.

No auge, em 2004, “Malhação” registrou média de 31,7 pontos de audiência.

Em 2007, começou a perder público e passou a marcar média de 24,4 pontos.

A queda continuou e, em 2011, a novela encerrou o ano com audiência na casa dos 16 pontos. Atualmente, a audiência da edição da trama está na casa dos 13,6 pontos, o que preocupa a Globo.

Com índices tão baixos, “Malhação” deixa de ser alavanca para o restante da dramaturgia da emissora, como as novelas das 18h e das 19h, e abre espaço para a concorrência crescer no horário.

Disponível em:

<<http://outrocanal.blogfolha.uol.com.br/2014/01/18/malhacao-perde-mais-da-metade-de-seu-publico-2/>>. Acesso: 18 jul. 2014.

Oficina 3– Outros olhares para o telejornal Cidade Alerta

O conjunto de aulas desta oficina também terá a leitura como foco principal, portanto, os mesmos pressupostos da Oficina1 estarão em evidência.

Etapa 1

Objetivo

- Conhecer o funcionamento do telejornal.

Materiais: folha, caneta, quadro, data show.

Tempo previsto: 2 aulas

Habilidades

- Reconhecer informações explícitas em um texto.
- Sintetizar informações de um texto em função de determinada solicitação.

Atividade 1

Pré-leitura

As seguintes perguntas serão dirigidas, oralmente, à turma:

- 1) Para vocês, qual é a função do telejornal?
- 2) Vocês sabem como funciona o telejornal? Como os acontecimentos são encontrados, como são escolhidas as notícias que vão ao ar?

Avisar aos alunos que eles assistirão a um vídeo de jornalistas profissionais da TV Sudoeste (anexo B), a fim de conhecer como um telejornal é organizado antes de ir ao ar.

Leitura

Imagine que um colega seu faltou à aula e precisará das informações disponíveis no vídeo assistido para acompanhar as aulas seguintes. Escreva, em duplas, um resumo que contenha as principais informações aprendidas no vídeo sobre o telejornal.

Nesta etapa, será feito um breve estudo sobre a elaboração de um resumo.

Etapa 2

Objetivos

- Analisar 30 minutos de uma edição do Cidade Alerta, a fim de conhecer a pauta do telejornal.
- Analisar trechos dos comentários de Marcelo Rezende para identificar a posição política e ideológica e as estratégias de endereçamento ao público-alvo do telejornal.
- Analisar a dimensão dramática que o telejornal dá ao fato.

Materiais: folha, caneta, quadro, data show.

Tempo previsto: 6 aulas

Habilidades

- Inferir informações (dados, fatos, argumentos, conclusões...) implícitas em um texto.
- Inferir o público-alvo do jornal ou de partes do jornal a partir do projeto gráfico, dos temas abordados, dos gêneros e domínios discursivos, dos pactos de leitura, das variedades lingüísticas.
- Posicionar-se criticamente frente a posicionamentos enunciativos presentes em um texto.

Atividade 1

Pré-leitura

Será solicitado aos alunos que assistam ao Cidade Alerta e façam anotações sobre o que mais chamou a atenção deles no telejornal. Na aula seguinte, as anotações dos alunos serão socializadas para dar início à discussão sobre o programa.

Leitura

Serão exibidos 30 minutos de uma edição do Cidade Alerta (anexo B) e individualmente, os alunos responderão, por escrito, às questões:

- 1) Quais foram os temas da reportagem e das notícias exibidas nos primeiros 30 minutos da edição do Cidade Alerta?
- 2) Quais assuntos, então, são recorrentes no Cidade Alerta?

Leia com atenção um trecho da fala do apresentador Marcelo Rezende:

“Corta pra mim, meu filho. Que isso que o Percival fala e ele tá coberto de razão. A vida hoje é o artigo mais barato, né? Deus deu a vida pra gente tê-la da melhor maneira possível. Mas também vou te contar deixou nascer um monte de coisa ruim no mundo [...] Vou mostrar uma criança. Cadê a criança? Bota ali.”

- 3) A linguagem utilizada por Marcelo Rezende é mais próxima da norma culta ou da linguagem informal? Justifique sua resposta transcrevendo trechos da fala.
 - a) A partir da pauta de notícias e da variedade linguística utilizada pelo apresentador, podemos deduzir qual é o público-alvo do telejornal? Justifique sua resposta.
 - b) Você acha que a linguagem utilizada por Marcelo Rezende o aproximaria do seu público ou afastaria? Por quê?
 - c) Para você, as notícias apresentadas pelo Cidade Alerta são importantes para seu público-alvo? Por quê?

Napolitano (2003) ressalta a importância de se analisar a pauta do jornal para identificar sua linha editorial. Como Oliveira (2011) destacou em seu estudo, o Cidade Alerta é um jornal policial, cuja pauta é organizada em função dos crimes ocorridos nos grandes centros urbanos. Como também é apontado pelo autor, a linguagem coloquial utilizada por Marcelo Rezende é uma estratégia de endereçamento ao público-alvo do telejornal. Castro e Batista (2013), por sua vez, também analisaram o emprego da linguagem mais informal nos jornais populares como forma de aproximação do apresentador com a audiência.

Atividade 2

Dizer aos alunos que assistirão, novamente, à primeira notícia da edição do Cidade Alerta que foi exibida. Solicitar a eles que observem a forma como Marcelo Rezende apresenta a notícia e as imagens que são exibidas durante sua fala.

Releia com atenção a apresentação que Marcelo Rezende faz antes de exibir a notícia sobre o assassinato do professor:

Ele mora com os pais. Ele mora com os pais e, ele, mais do que mora com os pais, Guilherme, cuida dos pais. Ainda solteiro, ele tinha ali os dois paizinhos, sossegadinhos e tal, e ele ajudava tudo em casa. E aí o que que acontece? Todo dia, logo cedinho, quando o dia estava clareando, a mãe levantava e preparava o café para o Guilherme. O pai também levantava quase que um ritual na família. E aí eles se beijavam se despediam e lá ia Guilherme, orgulho de pai e mãe. Guilherme, professor. Era o sonho da mãe. Ter um professor na família. Mostra o Guilherme aí, por favor. Olha aí. Era o sonho de toda família que ele se tornasse professor. E assim ele fez. [...] E como eu dizia, terça-feira, agora ele sai de manhã depois de ter tomado café com o pai e com mãe. Foi pro colégio onde ele ajudava né..a alfabetizar dezenas de crianças, dezenas.

- 1) O fato é apresentado por Marcelo Rezende de forma objetiva, ou seja, de forma direta e sem marcas de opinião? Justifique sua resposta.
- 2) O texto de Marcelo Rezende possui característica de um texto jornalístico ou literário? Por quê?
- 3) Qual efeito essa dramatização do fato gera no telespectador?
- 4) Marcelo Rezende constrói qual imagem de Guilherme?
- 5) Levante hipóteses: por que o apresentador constrói essa imagem de Guilherme, para depois apresentar o crime?
- 6) Leia o trecho e a seguir responda às questões:

“Foi pro colégio onde ele ajudava né.. a alfabetizar dezenas de crianças, dezenas”

- a) Pelo trecho da fala de Marcelo, qual a profissão de Guilherme?
- b) A reportagem confirma que Marcelo era alfabetizador? Se não, qual era sua função na escola?
- c) A história narrada por Marcelo Rezende, então, corresponde à realidade?
- 7) A cena do assassinato de Guilherme é repetida várias vezes? Por que, na sua opinião, há essa repetição?
- 8) Na sua opinião, o fato relatado é de importância nacional? Por quê?

Castro e Batista (2013) chama atenção para a “dramatização” e “espetacularização” da notícia como meio de prender a audiência. Percebe-se a aplicação dessa estratégia na notícia trabalhada nesta etapa. Outro ponto levantado por Oliveira (2011) é o apelo emocional utilizado na construção das notícias do Cidade Alerta em que são exploradas cenas que evidenciam o sofrimento das vítimas- o que também pode ser verificado na notícia vista.

Atividade 3

Releia com atenção o comentário de Marcelo Rezende a respeito do crime envolvendo a morte do professor:

Quero dizer uma coisa...Primeiro é a facilidade... Fizeram uma Campanha de Desarmamento. Desarmaram a população. Correto? Mas parece que as armas, é óbvio que isso não ocorreu, mas parece que as armas foram para mãos dos criminosos. Segundo, é essa ampla impunidade. Vou direto a Cariacica, Espírito Santo, onde está o repórter Marcelo Rossi, que vai nos dizer, o Marcelo, meu xará, se nesse momento a polícia já prendeu. E se prendeu, eu fazer aqui uma aposta: se bobear, é menor de idade o que matou. Vamos ver se é ou se não é. (...)

Segundo o comentário de Marcelo Rezende, qual foi a consequência da campanha de desarmamento?

- 1) O apresentador se posiciona contra ou a favor da campanha de desarmamento?
- 2) Você acredita que, se a população voltasse a portar armas, diminuiria a violência? Por quê?
- 3) Marcelo Rezende no início do comentário fala de “impunidade”, em seguida aposta com o telespectador que o assassino é menor de idade. Podemos inferir o que o apresentador quer defender?
- 4) Você acha que isso acabaria com a violência, e os problemas sociais do Brasil? Por quê?

Etapa 3

Objetivos

- Analisar as propagandas veiculadas em um intervalo do Cidade Alerta, a fim de relacioná-las ao público-alvo do telejornal.

Materiais: folha, caneta, quadro, data show.

Tempo previsto: 2 aulas

Habilidades

- Inferir informações (dados, fatos, argumentos, conclusões...) implícitas em um texto.
- Inferir o público-alvo do jornal ou de partes do jornal a partir do projeto gráfico, dos temas abordados, dos gêneros e domínios discursivos, dos pactos de leitura, das variedades lingüísticas.
- Posicionar-se criticamente frente a posicionamentos enunciativos presentes em um texto.

Atividade

Pré-Leitura

Perguntar aos alunos de quais propagandas veiculadas na TV eles mais gostam. Em seguida, solicitá-los que assistam à novela Malhação para anotarem os produtos que as propagandas veiculam nos intervalos do programa. Na aula seguinte, pedir ao aluno que socializem o que descobriram.

Leitura

Após a discussão, os estudantes, em duplas, deverão analisar duas propagandas que assistiram no intervalo de Malhação a partir do roteiro escrito que têm em mãos (abaixo). Em seguida, eles deverão socializar a análise que fizeram. Ao final do trabalho, o professor passará o vídeo (anexo b) com todas as propagandas veiculadas no intervalo de uma edição do Cidade Alerta e solicitará aos alunos que levantem hipóteses sobre de qual intervalo comercial (de qual programa) elas participam. Posteriormente, pedir aos estudantes que analisem as quatro primeiras propagandas a partir do roteiro abaixo. Será discutida, então, a relação entre o público-alvo do telejornal e as propagandas transmitidas no seu intervalo.

Roteiro de análise das propagandas

- 1) Qual produto/marca/loja anunciados?
- 2) Quais são características do produto são anunciadas?
- 3) Qual público seria provável consumidor desse produto? Qual a classe social pertence esses consumidores?

Atividade 2

A partir da análise das propagandas feitas anteriormente, especifique qual seria o público-alvo do telejornal Cidade Alerta.

Etapa 4

Objetivos

- Conhecer as leis que regulamentam o jornalismo brasileiro e refletir sobre elas.
- Analisar se uma notícia apresentada pelo jornal Cidade Alerta respeita as leis do Código de Ética da Radiodifusão Brasileira e do Código de Ética dos Jornalistas Brasileiros.

Materiais: folha, caneta, quadro, data-show.

Habilidades

- Inferir o significado de palavras e expressões usadas em um texto.
- Reconhecer informações explícitas em um texto.
- Reconhecer o objetivo comunicativo (finalidade ou função sociocomunicativa) de um texto ou gênero.
- Inferir informações (dados, fatos, argumentos, conclusões...) implícitas em um texto.
- Sintetizar informações de um texto em função de determinada solicitação.
- Posicionar-se criticamente frente a posicionamentos enunciativos presentes em um texto.
- Reconhecer, em matérias de jornais, marcas linguísticas de dialetos sociais (jargões, clichês, gírias...) e seus efeitos de sentido.

- Avaliar criticamente o grau de objetividade e credibilidade de um jornal a partir da verificação do uso de estratégias apropriadas à produção desses efeitos de sentido.

Tempo previsto: 6 aulas.

Atividade 1

Pré-leitura

Antes da leitura do *Código de Ética do Jornalismo Brasileiro* as seguintes perguntas serão feitas, oralmente, à classe:

Vocês acham que, assim como há leis que orientam a programação da TV, há leis que regulamentam o jornalismo - por consequência, o telejornalismo – e a conduta do jornalista?

Dizer aos alunos que eles receberão cópia do *Código de Ética do Jornalismo Brasileiro*.

Os estudantes, responderão, oralmente, às questões:

- 1) Do que trata o documento que vocês têm em mãos?
- 2) Como ele é dividido?
- 3) Para que serve o documento?
- 4) Quais aspectos sobre o telejornalismo ele regulamenta?

Leitura

Solicitar aos alunos que leiam, silenciosamente, o **Capítulo II, Da conduta profissional do jornalista** e o **Capítulo III, da responsabilidade profissional do jornalista** com a finalidade de conhecer as regras que regem a postura do jornalista.

Após a leitura dos capítulos solicitados, perguntar aos alunos se eles acham que o telejornal Cidade Alerta desrespeita algum Artigo do Código de Ética. As respostas dos alunos serão anotadas no quadro para, posteriormente, serem discutidas.

Código de Ética dos Jornalistas Brasileiros

Capítulo I - Do direito à informação

Art. 1º O Código de Ética dos Jornalistas Brasileiros tem como base o direito fundamental do cidadão à informação, que abrange seu o direito de informar, de ser informado e de ter acesso à informação.

Art. 2º Como o acesso à informação de relevante interesse público é um direito fundamental, os jornalistas não podem admitir que ele seja impedido por nenhum tipo de interesse, razão por que:

I - a divulgação da informação precisa e correta é dever dos meios de comunicação e deve ser cumprida independentemente de sua natureza jurídica - se pública, estatal ou privada - e da linha política de seus proprietários e/ou diretores.

II - a produção e a divulgação da informação devem se pautar pela veracidade dos fatos e ter por finalidade o interesse público;

III - a liberdade de imprensa, direito e pressuposto do exercício do jornalismo, implica compromisso com a responsabilidade social inerente à profissão;

IV - a prestação de informações pelas organizações públicas e privadas, incluindo as não-governamentais, é uma obrigação social.

V - a obstrução direta ou indireta à livre divulgação da informação, a aplicação de censura e a indução à autocensura são delitos contra a sociedade, devendo ser denunciadas à comissão de ética competente, garantido o sigilo do denunciante.

Capítulo II - Da conduta profissional do jornalista

Art. 3º O exercício da profissão de jornalista é uma atividade de natureza social, estando sempre subordinado ao presente Código de Ética.

Art. 4º O compromisso fundamental do jornalista é com a verdade no relato dos fatos, razão pela qual ele deve pautar seu trabalho pela precisa apuração e pela sua correta divulgação.

Art. 5º É direito do jornalista resguardar o sigilo da fonte.

Art. 6º É dever do jornalista:

I - opor-se ao arbítrio, ao autoritarismo e à opressão, bem como defender os princípios expressos na Declaração Universal dos Direitos Humanos;

II - divulgar os fatos e as informações de interesse público;

III - lutar pela liberdade de pensamento e de expressão;

IV - defender o livre exercício da profissão;

V - valorizar, honrar e dignificar a profissão;

VI - não colocar em risco a integridade das fontes e dos profissionais com quem trabalha;

VII - combater e denunciar todas as formas de corrupção, em especial quando exercidas com o objetivo de controlar a informação;

VIII - respeitar o direito à intimidade, à privacidade, à honra e à imagem do cidadão;

IX - respeitar o direito autoral e intelectual do jornalista em todas as suas formas;

X - defender os princípios constitucionais e legais, base do estado democrático de direito;

XI - defender os direitos do cidadão, contribuindo para a promoção das garantias individuais e coletivas, em especial as das crianças, dos adolescentes, das mulheres, dos idosos, dos negros e das minorias;

XII - respeitar as entidades representativas e democráticas da categoria;

XIII - denunciar as práticas de assédio moral no trabalho às autoridades e, quando for o caso, à comissão de ética competente;

XIV - combater a prática de perseguição ou discriminação por motivos sociais, econômicos, políticos, religiosos, de gênero, raciais, de orientação sexual, condição física ou mental, ou de qualquer outra natureza.

Art. 7º O jornalista não pode:

I - aceitar ou oferecer trabalho remunerado em desacordo com o piso salarial, a carga horária legal ou tabela fixada por sua entidade de classe, nem contribuir ativa ou passivamente para a precarização das condições de trabalho;

II - submeter-se a diretrizes contrárias à precisa apuração dos acontecimentos e à correta divulgação da informação;

III - impedir a manifestação de opiniões divergentes ou o livre debate de idéias;

IV - expor pessoas ameaçadas, exploradas ou sob risco de vida, sendo vedada a sua identificação, mesmo que parcial, pela voz, traços físicos, indicação de locais de trabalho ou residência, ou quaisquer outros sinais;

V - usar o jornalismo para incitar a violência, a intolerância, o arbítrio e o crime;

VI - realizar cobertura jornalística para o meio de comunicação em que trabalha sobre organizações públicas, privadas ou não-governamentais, da qual seja assessor, empregado,

prestador de serviço ou proprietário, nem utilizar o referido veículo para defender os interesses dessas instituições ou de autoridades a elas relacionadas;

VII - permitir o exercício da profissão por pessoas não-habilitadas;

VIII - assumir a responsabilidade por publicações, imagens e textos de cuja produção não tenha participado;

IX - valer-se da condição de jornalista para obter vantagens pessoais.

Capítulo III - Da responsabilidade profissional do jornalista

Art. 8º O jornalista é responsável por toda a informação que divulga, desde que seu trabalho não tenha sido alterado por terceiros, caso em que a responsabilidade pela alteração será de seu autor.

Art 9º A presunção de inocência é um dos fundamentos da atividade jornalística.

Art. 10. A opinião manifestada em meios de informação deve ser exercida com responsabilidade.

Art. 11. O jornalista não pode divulgar informações:

I - visando o interesse pessoal ou buscando vantagem econômica;

II - de caráter mórbido, sensacionalista ou contrário aos valores humanos, especialmente em cobertura de crimes e acidentes;

III - obtidas de maneira inadequada, por exemplo, com o uso de identidades falsas, câmeras escondidas ou microfones ocultos, salvo em casos de incontestável interesse público e quando esgotadas todas as outras possibilidades de apuração;

Art. 12. O jornalista deve:

I - ressaltadas as especificidades da assessoria de imprensa, ouvir sempre, antes da divulgação dos fatos, o maior número de pessoas e instituições envolvidas em uma cobertura jornalística, principalmente aquelas que são objeto de acusações não suficientemente demonstradas ou verificadas;

II - buscar provas que fundamentem as informações de interesse público;

III - tratar com respeito todas as pessoas mencionadas nas informações que divulgar;

IV - informar claramente à sociedade quando suas matérias tiverem caráter publicitário ou decorrerem de patrocínios ou promoções;

V - rejeitar alterações nas imagens captadas que deturpem a realidade, sempre informando ao público o eventual uso de recursos de fotomontagem, edição de imagem, reconstituição de áudio ou quaisquer outras manipulações;

VI - promover a retificação das informações que se revelem falsas ou inexatas e defender o direito de resposta às pessoas ou organizações envolvidas ou mencionadas em matérias de sua autoria ou por cuja publicação foi o responsável;

VII - defender a soberania nacional em seus aspectos político, econômico, social e cultural;

VIII - preservar a língua e a cultura do Brasil, respeitando a diversidade e as identidades culturais;

IX - manter relações de respeito e solidariedade no ambiente de trabalho;

X - prestar solidariedade aos colegas que sofrem perseguição ou agressão em consequência de sua atividade profissional.

Capítulo IV - Das relações profissionais

Art. 13. A cláusula de consciência é um direito do jornalista, podendo o profissional se recusar a executar quaisquer tarefas em desacordo com os princípios deste Código de Ética ou que agridam as suas convicções.

Parágrafo único. Esta disposição não pode ser usada como argumento, motivo ou desculpa para que o jornalista deixe de ouvir pessoas com opiniões divergentes das suas.

Art. 14. O jornalista não deve:

I - acumular funções jornalísticas ou obrigar outro profissional a fazê-lo, quando isso implicar substituição ou supressão de cargos na mesma empresa. Quando, por razões justificadas, vier a exercer mais de uma função na mesma empresa, o jornalista deve receber a remuneração correspondente ao trabalho extra;

II - ameaçar, intimidar ou praticar assédio moral e/ou sexual contra outro profissional, devendo denunciar tais práticas à comissão de ética competente;

III - criar empecilho à legítima e democrática organização da categoria.

Capítulo V - Da aplicação do Código de Ética e disposições finais

Art. 15. As transgressões ao presente Código de Ética serão apuradas, apreciadas e julgadas pelas comissões de ética dos sindicatos e, em segunda instância, pela Comissão Nacional de Ética.

§ 1º As referidas comissões serão constituídas por cinco membros.

§ 2º As comissões de ética são órgãos independentes, eleitas por voto direto, secreto e universal dos jornalistas. Serão escolhidas junto com as direções dos sindicatos e da Federação Nacional dos Jornalistas (FENAJ), respectivamente. Terão mandatos coincidentes, porém serão votadas em processo separado e não possuirão vínculo com os cargos daquelas diretorias.

§ 3º A Comissão Nacional de Ética será responsável pela elaboração de seu regimento interno e, ouvidos os sindicatos, do regimento interno das comissões de ética dos sindicatos.

Art. 16. Compete à Comissão Nacional de Ética:

I - julgar, em segunda e última instância, os recursos contra decisões de competência das comissões de ética dos sindicatos;

II - tomar iniciativa referente a questões de âmbito nacional que firam a ética jornalística;

III - fazer denúncias públicas sobre casos de desrespeito aos princípios deste Código;

IV - receber representação de competência da primeira instância quando ali houver incompatibilidade ou impedimento legal e em casos especiais definidos no Regimento Interno;

V - processar e julgar, originariamente, denúncias de transgressão ao Código de Ética cometidas por jornalistas integrantes da diretoria e do Conselho Fiscal da FENAJ, da Comissão Nacional de Ética e das comissões de ética dos sindicatos;

VI - recomendar à diretoria da FENAJ o encaminhamento ao Ministério Público dos casos em que a violação ao Código de Ética também possa configurar crime, contravenção ou dano à categoria ou à coletividade.

Art. 17. Os jornalistas que descumprirem o presente Código de Ética estão sujeitos às penalidades de observação, advertência, suspensão e exclusão do quadro social do sindicato e à publicação da decisão da comissão de ética em veículo de ampla circulação.

Parágrafo único - Os não-filiados aos sindicatos de jornalistas estão sujeitos às penalidades de observação, advertência, impedimento temporário e impedimento definitivo de ingresso no quadro social do sindicato e à publicação da decisão da comissão de ética em veículo de ampla circulação.

Art. 18. O exercício da representação de modo abusivo, temerário, de má-fé, com notória intenção de prejudicar o representado, sujeita o autor à advertência pública e às punições previstas neste Código, sem prejuízo da remessa do caso ao Ministério Público.

Art. 19. Qualquer modificação neste Código só poderá ser feita em congresso nacional de jornalistas mediante proposta subscrita por, no mínimo, dez delegações representantes de sindicatos de jornalistas.

Vitória, 04 de agosto de 2007.

Federação Nacional dos Jornalistas

Disponível em: <<http://www.fenaj.org.br/materia.php?id=1811>>. Acesso em: 19 jul. 2014.

Atividade 2

Pré-leitura

Dizer aos alunos que eles assistirão a uma notícia apresentada no telejornal Cidade Alerta (anexo b) observando se, nela, há o desrespeito de alguma lei estudada até o momento.

Leitura

Os alunos, oralmente, responderão à pergunta:

- 1) Vocês identificaram, na notícia vista, algum desrespeito ao Código de Ética? Se sim, qual artigo foi desrespeitado e por que foi?

Vamos, agora, analisar alguns pontos na apresentação da notícia que merecem ser revistos com cuidado. Em dupla, respondam às questões que se seguem:

- 1) O que é mostrado no vídeo até a chegada da viatura?
- 2) Reveja o Artigo 15, presente no Capítulo II Da programação, do Código de Ética da Radiodifusão Brasileira:

Art. 15 - Para melhor compreensão, e, conseqüentemente, observância dos princípios acima afirmados, fica estabelecido que:

- 1) São livres para exibição em qualquer horário, os programas ou filmes:
 - a) que não contenham cenas realistas de violência, agressões que resultem em dilaceração ou mutilação de partes do corpo humano, tiros a queima roupa, facadas, pauladas ou outras formas e meios de agressão violenta com objetos contundentes, assim como cenas sanguinolentas resultantes de crime ou acidente; não tratem de forma explícita temas sobre estupro, sedução, sequestro, prostituição e rufianismo;

Levando em consideração o horário de exibição do Cidade Alerta – 17h20min – a cena mostrada infringe a lei lida? Justifique sua resposta.

Leia, agora, com mais atenção, alguns trechos do comentário de Marcelo Rezende, ao apresentar a notícia:

“[...] Esse de preto aí dá cada martetele igual Anderson Silva. Agora chegou o de vermelho. Tem que chamar a polícia, chama a polícia e...agora ele deu... lá lá... vai vendo. Nossa Senhora, olha a confusão. Você vai vendo comigo, são imagens que acabaram de chegar. Olha o outro, do capacete, parece o Flash Gordon. Vai vendo...

Olha o outro vai dando de capacete. Eles tentaram matar uma mulher, eles tentaram... no assalto. São imagens que acabaram de me chegar. Cada vez um pedacinho vai chegando. O que que aconteceu? Uma senhora ia passando. Eles passaram pra cima da senhora. Ameaçaram as... a senhora e quiseram roubar. A viatura vai chegar... vai vindo. Olha, olha, olha... esse aí de... eu vou botar... Já chegou a reportagem? Vai vindo. Olha esse aí de preto, o Minotauro. Olha aí... [...].

- 1) Observe que, durante a “narração” da cena de violência, Marcelo Rezende compara os populares que agredem os supostos assaltantes a algumas personalidades.
 - a) A quem eles são comparados?
 - b) O que essas personalidades fazem?
 - c) Conclua: a cena de agressão dos adolescentes é tratada por Marcelo como se fosse o quê?
 - d) Podemos afirmar que há uma banalização do que acontece na cena? Por quê?
- 2) A equipe de reportagem que está no local afirma que “são vários chutes e socos. Os adolescentes chegam a gritar de dor”. Marcelo interrompe a reportagem tecendo o seguinte comentário: “Pra roubar eles não gritam”.
 - a) Para Marcelo Rezende, os adolescentes são culpados ou inocentes?
 - b) Em que ele se baseia para afirmar isso?
 - c) Pela lei, quando podemos afirmar que uma pessoa é culpada ou inocente?
 - d) Então, conclua: podemos afirmar, com certeza, que os adolescentes são culpados? O que Marcelo Rezende afirmou é verdade?
- 3) O apresentador, durante toda a narrativa, convida o telespectador a ver a cena, ao mesmo tempo em que descreve de que forma os adolescentes recebem a agressão. Ele utiliza a palavra “martetele” para se referir aos socos e a expressão “vai dando de capacete” para se referir ao instrumento utilizado para a agressão. Que efeito o apresentador procura gerar no telespectador ao descrever dessa forma a agressão?
- 4) Pelos comentários de Marcelo Rezende, podemos afirmar que ele apoiou a atitude das pessoas que agrediram os jovens? Justifique sua resposta.
- 5) Marcelo Rezende afirma que os adolescentes acusados “tentaram matar uma mulher no assalto”. Isso é comprovado pela equipe de reportagem local e pelo depoimento da suposta vítima?
- 6) A equipe de reportagem afirmou que, se não fosse ela, os supostos assaltantes teriam sido agredidos por mais tempo. Levante hipóteses: por que, então, a equipe filmou por tanto tempo a agressão e não a impediram de imediato?
- 7) Leia com atenção os artigos extraídos do Código de Ética dos Jornalistas Brasileiros:

Artigo 6º É dever do Jornalista:

I - ressalvadas as especificidades da assessoria de imprensa, ouvir sempre, antes da divulgação dos fatos, o maior número de pessoas e instituições envolvidas em uma cobertura jornalística, principalmente aquelas que são objeto de acusações não suficientemente demonstradas ou verificadas;

VIII - respeitar o direito à intimidade, à privacidade, à honra e à imagem do cidadão;

Artigo 7º - o que o jornalista não pode:

V - usar o jornalismo para incitar a violência, a intolerância, o arbítrio e o crime;

Agora responda: A notícia apresentada pelo Cidade Alerta obedece às leis acima? Justifique sua resposta.

Atividade 3

Como vimos nas aulas anteriores, o telejornal Cidade Alerta desobedece às leis. As informações dadas por Marcelo Rezende não são confiáveis e sua opinião é questionável. Reúnam-se em grupo de três integrantes e discutam:

- Por que o Cidade Alerta possui uma audiência elevada? O que no telejornal desperta o interesse das pessoas?

- Já que o governo é responsável por conceder os canais abertos às emissoras, por que, na opinião de vocês, ele não “corta” a concessão ao Canal responsável pelo programa Cidade Alerta?

- O que pode ser feito para que haja uma melhor fiscalização dos programas?

Oliveira (2011), como já referido neste trabalho, associa a postura de Marcelo Rezende a de um contraventor. É possível perceber na notícia trabalhada nesta etapa que Marcelo Rezende, de fato, transgride as leis que regem a conduta do jornalista e as leis que regem a programação da TV. Castro e Batista (2013) salientam a importância de se conhecer as premissas do jornalismo, para avaliar criticamente a qualidade das informações veiculadas pelo jornal. Foi o que se procurou fazer nesta etapa.

Oficina 4 – Outras leituras de *Todo Mundo Odeia o Chris*

O conjunto de aulas desta oficina também terá a leitura como foco principal, portanto, os mesmos pressupostos da Oficina 1 estarão em evidência.

Objetivos

- Conhecer o contexto sócio-histórico no qual se desenvolve o seriado;

- Analisar a construção dos personagens, do enredo e do desfecho de um capítulo da série.
- Refletir sobre a representação da comunidade negra que habitava a periferia do Brooklyn, nos anos 1980, em um episódio da série.

Materiais: folha, caneta, quadro, datashow.

Tempo: 2 aulas.

Habilidades

- Situar um texto no momento histórico de sua produção a partir de escolhas linguísticas (lexicais ou morfosintáticas) e/ou de referências (sociais, culturais, políticas ou econômicas) ao contexto histórico.
- Inferir informações (dados, fatos, argumentos, conclusões...) implícitas em um texto;
- Posicionar-se criticamente frente a posicionamentos enunciativos presentes em um texto.

Atividade 1

Solicitar aos estudantes, dois dias antes da exibição do episódio “Todo Mundo Odeia Emprego Temporário”, que pesquisem, em casa, sobre as seguintes questões:

- Quem criou o seriado *Todo Mundo Odeia o Chris*? Conte um pouco da biografia do autor do seriado (quem são seus pais, onde ele morava, onde estudou, quais problemas enfrentou na adolescência...)
- Onde se localiza o bairro Bedford-Stuyvesant? Quais as condições socioeconômicas das pessoas que vivem nele? A grande maioria da sua população é formada por qual etnia?
- Situação do negro nos Estados Unidos na década de 1980.

Pré-leitura

Antes da exibição do episódio “Todo Mundo Odeia Emprego Temporário” os alunos deverão socializar as informações obtidas na pesquisa que fizeram. No decorrer da exposição da turma, o professor deve fornecer informações mais gerais sobre a *sitcom* - como seu caráter autobiográfico, local e data de sua produção, o local onde se desenvolve a trama, o ano em que se passa a história etc. Em seguida, perguntará aos estudantes quais são os temas recorrentes no seriado e como os episódios costumam terminar – as respostas deverão ser anotadas no quadro para que, posteriormente, sejam comparadas ao episódio assistido. Avisar aos estudantes que eles assistirão a um capítulo da primeira temporada de “Todo Mundo Odeia o Chris” e pedir-lhes que prestem atenção nas temáticas abordadas no seriado, nas referências ao local onde Chris vive e no desfecho da história.

Atividade 2

Os alunos, em duplas, responderão por escrito às questões:

- 1) As hipóteses que você formulou sobre a temática e os desfechos da série foram confirmados? Por quê?

- 2) Quais são as características físicas e psicológicas do protagonista da série?
 - 3) Qual a classe social a que os personagens principais pertencem? Justifique sua resposta com elementos presentes no episódio visto.
 - 4) No episódio visto – assim como nos demais da série estudada – há um narrador que comenta as experiências de Chris e nos dá informações sobre a história e sobre os demais personagens. Quem é esse narrador?
 - 5) O narrador, no início episódio, comenta o quão importante era ter uma jaqueta de couro e diz: “[...] E a coisa mais bacana que a gente podia ter nos meus treze anos é uma jaqueta de couro. Ele pode não ter um pai, mas tem uma jaqueta de couro irada”.
 - a) O termo “a gente” utilizado pelo narrador se refere a quem?
 - b) Por que, na sua opinião, no lugar e na época em que o narrador vivia ter uma jaqueta de couro era mais valorizado que ter um pai?
 - c) Com base na relação entre Chris e seu pai Julius, mostrada no episódio, responda: você acha que para Chris uma jaqueta de couro substituiria a presença de seu pai? Por quê?
 - 6) Por que Chris deseja tanto ter uma jaqueta de couro?
 - 7) O protagonista conseguiu atingir seu objetivo ao comprar sua jaqueta?
 - 8) Para você, qual foi o grande ganho que Chris teve na sua experiência com o emprego temporário?
 - 9) O final do episódio foi previsível ou te surpreendeu? Por quê?
- Vocês se identificaram com o episódio visto? Por quê?

Oficina 5 – Produzindo um curta-metragem

Esta oficina irá dedicar-se à produção de textos multissemióticos. Serão elaborados os roteiros dos curtas-metragens, produzidos os curtas propriamente ditos e, em seguida, cartazes de divulgação. As atividades aqui propostas têm por embasamento teórico a concepção letramento midiático de Lemke (2010) e a concepção de escrita de Geraldi (1991,1997, 2003) e de Fiad e Mayrinck-Sabinson (1993). Dessa forma, será feito um trabalho de análise linguística específica para a produção e reescrita dos cartazes e do roteiro dos vídeos.

Objetivos

- Conhecer a estrutura e elementos que constituem os gêneros curta-metragem, roteiro de filme e cartaz de divulgação.
- Identificar a função dos gêneros curta-metragem, roteiro de filme e cartaz de divulgação.
- Conhecer as práticas sociais de produção e circulação dos gêneros estudados.

Materiais: folha, cartolina, caneta, lápis de cor, data show, filmadora.

Tempo: 12 aulas

Habilidades

- Reconhecer o objetivo comunicativo (finalidade ou função sociocomunicativa) de um texto ou gênero textual.
- Relacionar os gêneros de texto às práticas sociais que os requerem.

- Relacionar sons, imagens, gráficos e tabelas a informações verbais explícitas ou implícitas em um texto.

Etapa 1

Antes de iniciar a etapa, o professor deverá apresentar aos alunos a proposta de elaboração do curta-metragem e de organização de uma mostra de curtas aberta a toda comunidade escolar. Para elaboração do filme, serão organizados grupos de, no máximo, seis alunos. Para a elaboração dos cartazes de divulgação do curta, a sala poderá ser dividida em dois grupos. Ficará a cargo de cada grupo a confecção de um cartaz. Após explicitar para a turma o que será feito nas aulas subsequentes, a professora deverá distribuir a seguinte proposta de produção para os alunos:

No estudo que fizemos sobre os programas nas aulas, aprendemos muito sobre eles. Vimos que *Malhação* e *Cidade Alerta* apresentam muitos problemas. Além disso, conhecemos melhor o contexto social, econômico e cultural que o seriado estadunidense *Todo Mundo Odeia o Chris* representa. Agora, você terá a chance de divulgar para a comunidade escolar o estudo feito em sala sobre os programas.

Para isso, você e seu grupo irão elaborar curtas-metragens, de no máximo 3 minutos, que reflitam as discussões feitas em sala. Você pode escolher um dos três programas estudados.

Os filmes produzidos por você e por sua turma serão divulgados em uma mostra de curtas-metragens que será vista por toda a comunidade escolar. O evento também será organizado por você e sua turma.

Capriche no seu curta e na divulgação da mostra!

Pré-leitura

Antes da exibição do curta *O Preconceito Cega* (anexo ?) perguntar aos estudantes se eles sabem o que é um curta-metragem e se costumam assistir a esse formato de filme. Em seguida, avisar aos estudantes que será exibido um curta e pedir-lhes que preste atenção nas características desse gênero.

Atividade

Os alunos, em dupla, responderão por escrito às seguintes questões:

- 1) Quanto tempo de duração possui o curta visto?
- 2) Faça um resumo da história contada no filme.
- 3) Qual a relação entre o título do curta - *O Preconceito Cega* – e o que é mostrado por ele?
- 4) Qual a relação entre a música tocada e o enredo?
- 5) Qual é o objetivo do curta?
- 6) Na sua opinião, o curta foi feito no improviso ou houve um roteiro que orientou a ação da equipe envolvida na produção do vídeo? Por quê?
- 7) Para você, o vídeo passou por um trabalho de edição? Por quê?
- 8) Descreva a primeira cena.

9) Ao final do filme, aparece um texto escrito. O que nos informa esse texto?

10) Onde podemos encontrar curtas-metragens?

Após a socialização das respostas, a docente irá sistematizar com os estudantes as características do gênero a ser produzido.

Etapa 2

Nesta etapa, será produzido os roteiros dos curtas-metragens que os alunos irão elaborar. O professor deve reforçar a importância de se planejar o filme antes de gravá-lo.

Atividade 1

Após a leitura de um trecho do roteiro do curta-metragem *Café da Tarde*, os alunos, ainda em duplas, responderão as perguntas:

- 1) Quais são as primeiras informações que aparecem no roteiro?
- 2) Após as informações, há uma breve sinopse. O que seria uma sinopse? Qual a importância de se fazer uma sinopse no roteiro?
- 3) Como o roteiro é dividido?
- 4) Que informações são colocadas na primeira cena? E na segunda?
- 5) Qual tempo verbal predomina na descrição das cenas?

“CAFÉ DA TARDE”

Roteiro Cinematográfico de Curta-Metragem de Davi de Oliveira Pinheiro

Argumento de Marcelo Antonio Allgayer

Registrado na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro N o 313.480

SINOPSE BREVE: Na privacidade do lar, duas velhinhas são assaltadas por um jovem criminoso. Entre uma ameaça e outra, serve-se bolinhos de chuva, guloseimas e café preto bem docinho para a visita. É uma questão de boa educação, afinal.

ROTEIRO CINEMATográfico:

CENA 01 – EXT. RUA – DIA

Quatro pés femininos calçam um PAR AMARELO e outro ROSA de sandálias. Os Pares Amarelo e Rosa caminham em passos simétricos sobre uma calçada de lajes. Passos lentos. Música suave.

Dois pés masculinos. Sapatos pretos. O PAR DE SAPATOS PRETOS segue os Pares Amarelo e Rosa. Passos rápidos. Música de suspense.

Os Pares Amarelo e Rosa continuam a marcha lenta, ao som da música suave.

O Par de Sapatos Pretos dá passos cada vez mais rápidos.

Os Pares Amarelo e Rosa no seu ritmo lento e simetria.

O Par de Sapatos Pretos continua rápido. A música de suspense. Desacelera o passo. A música de suspense desacelera.

Os Pares Amarelo e Rosa param. A música suave continua.

O Par de Sapatos Pretos pára. Cadarços desamarrados. Alguém se abaixa e amarra o cadarço. A música de suspense pára e é sobreposta pela música suave.

CENA 02 – EXT. RUA RESIDENCIAL – DIA

Os Pares Amarelo e Rosa pertencem a IARA, uma senhora de 75 anos, cabelos brancos e curtos, fofa e baixa, e CLAIR, de 70 anos, cabelos brancos e compridos, magra. Elas carregam sacolas de compras. Iara abre a portinhola da casa.

Na casa ao lado, AÍRTON, um senhor de 40 anos, calvo, claro, olhos grandes e com os restos de cabelos pintados de preto, varre a frente.

AÍRTON

Oi, Dona Clair. Oi, Dona Iara. É festa?

Iara entra em casa sem responder, encosta contra a porta.

IARA (baixo)

Vai falar alguma coisa para esse enxerido...

CLAIR

Oi, seu Aírton. São só umas compras para fazer doces. A neta da Iara vem nos visitar, hoje as quatro.

Clair vai em direção à porta de entrada e 198ara. Vira para Aírton.

CLAIR

Ah, seu Aírton. Se quiser comer docinhos, venha aqui em casa no café da tarde, viu?

IARA (baixo, de dentro da casa)

Não, não.

AÍRTON

Certo, Dona Clair. Obrigada. Pode ter certeza que eu vou aparecer.

Iara aperta os olhos. Clair entra na casa.

Na casa ao lado, Aírton continua a varrer. Ele olha para sua casa. A pintura novinha.

Do outro lado da rua, o Par de Sapatos Pretos caminha. O Par de Sapatos Pretos pertence ao ASSALTANTE, um homem de 25 anos, magro, alto, cabelo negros.

O Assaltante 199ara em frente à casa. Aírton olha para ele. Aírton observa o Assaltante, enquanto ele se afasta da casa.

Atividade 2

Nesta atividade, os alunos produzirão o roteiro para o curta-metragem que irão elaborar. Será entregue o seguinte modelo de roteiro para os alunos:

ROTEIRO CURTA-METRAGEM

Nome do curta-metragem:

Diretor:

Cenoplastia:

Câmera:

Sonoplastia:

Edição:

Atores/Narradores:

Sinopse (conte, resumidamente, sua história ou o que pretende fazer)

QUAL O OBJETIVO DO SEU CURTA-METRAGEM?

CENA 1

LOCAL e TEMPO

Atividade 3

Reescrita dos roteiros.

Etapa 3

Os alunos, nesta atividade, produzirão os curtas-metragens. O professor deve reforçar a importância do roteiro na condução da filmagem. Após as filmagens, os alunos deverão editar os filmes. Se a escola contar com recursos para isso, o filme poderá ser editado durante as aulas. Caso contrário, ficará como atividade extraclasse.

Etapa 4

Serão confeccionados nesta etapa os cartazes de divulgação da mostra de curtas-metragens. Antes de dar início ao estudo do gênero, o docente deve auxiliar a turma a escolher um nome para a mostra que será organizada por eles.

Pré-leitura

Perguntar aos estudantes como os filmes que serão lançados, geralmente, são divulgados. Em seguida, perguntar-lhes onde encontramos cartazes de divulgação de eventos, quais informações são disponibilizadas neles e quais recursos são utilizados para chamar atenção do leitor. Avisar a turma que eles analisarão dois cartazes que divulgam eventos.

Leitura

Os alunos, em duplas, responderão por escrito às questões de leitura propostas.

Leia com atenção os dois cartazes a seguir:

Cartaz I



Cartaz II



- 1) Qual evento é divulgado no primeiro cartaz? E no segundo?
- 2) Quais informações são divulgadas no primeiro cartaz? E no segundo?
- 3) Quais informações estão em destaque?
- 4) Qual a relação entre a imagem e as cores empregadas do primeiro cartaz e o evento divulgado por ele?
- 5) Qual relação entre a imagem utilizada no segundo cartaz e o pano de fundo empregado nele e o evento que ele divulga?
- 6) Quem seria o público-alvo do evento divulgado no primeiro cartaz? E do segundo?
- 7) Onde podemos encontrar esses cartazes?
- 8) Conclua: qual é a função de um cartaz?

Atividade 2

Nesta atividade, os alunos elaborarão o cartaz de divulgação da mostra de cinema. Primeiramente, os alunos farão o projeto do cartaz em uma folha branca. Só depois da reescrita do projeto, eles confeccionarão os cartazes em folhas de cartolina. Feita a produção, os estudantes deverão afixar os cartazes em lugares da escola que possuem boa visibilidade ou que sejam bastante movimentados.

Etapa 5

Organização da mostra.

Anexo E – Vídeos do projeto de ensino