UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES

PROGRAMA: CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: INTERFACES SOCIAIS DA COMUNICAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCOMUNICAÇÃO

**A RECEPÇÃO DAS MENSAGENS TELEVISIVAS E A CONSTRUÇÃO DO
SENTIDO: UMA EXPERIÊNCIA**

Dissertação de Mestrado
apresentada à Área de
Comunicação da Escola de
Comunicações e Artes da
Universidade de São Paulo, como
requisito parcial para a obtenção
do título de Mestre em Ciências da
Comunicação

Orientador: **Prof. Dr. Adilson Odair Citelli**

Margaret Presser

São Paulo

2007

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES

PROGRAMA: CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: INTERFACES SOCIAIS DA COMUNICAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCOMUNICAÇÃO

**A RECEPÇÃO DAS MENSAGENS TELEVISIVAS E A CONSTRUÇÃO DO
SENTIDO: UMA EXPERIÊNCIA**

Dissertação de Mestrado
apresentada à Área de
Comunicação da Escola de
Comunicações e Artes da
Universidade de São Paulo, como
requisito parcial para a obtenção
do título de Mestre em Ciências da
Comunicação

Orientador: **Prof. Dr. Adilson Odair Citelli**

Margaret Presser

São Paulo

2007

COMISSÃO JULGADORA:

Agradecimentos

Ao orientador Prof. Dr. Adilson Odair Citelli.

À amiga Marina Escobar de Kinjô, que acompanhou este trabalho desde o início,
pelo apoio e incentivo constantes.

A Leonardo Lui Cavalcanti, pelas boas sugestões nas entrevistas.

A Anita, pelo estímulo vital que é ter um filho.

A Cláudio Cavalcanti, pelo amor e companheirismo em todos os momentos.

Resumo

Esta dissertação relata e analisa uma experiência de mídia-educação realizada em uma escola particular da cidade de São Paulo, com um grupo de 22 alunos de 13 a 15 anos de idade no mês de junho de 2006.

A proposta foi investigar as estratégias de produção de sentido adotadas pelo grupo de alunos, bem como as possibilidades de introdução de projetos de mídia-educação nas escolas. Para isso, o trabalho se baseou na teoria das mediações, desenvolvida por Guillermo Orozco Gómez e Jesús Martín-Barbero.

A pesquisa permitiu refletir sobre os diversos elementos que interferem na produção de sentido e verificar algumas condições necessárias para que um trabalho de mídia-educação possa ser realizado no ambiente escolar.

Palavras-chave

mídia-educação, televisão, recepção, mediações, sentido

Abstract

This dissertation describes and analyses an experience of media-education that took place in a private school in São Paulo, with a 22 students group of 13 to 15 years old in June 2006.

The purpose was to investigate the meaning-making strategies adopted by the students group, as well as the possibilities of introduction of media-education projects in school. To achieve that, the work was based on the mediations theory, developed by Guillermo Orozco Gómez and Jesús Martín-Barbero.

The research led to reflections about the various elements that interfere in the meaning-making and to verify some necessary conditions to a media-education work in an educational environment.

Key-words

media-education, television, reception, mediations, meaning

SUMÁRIO

Introdução	9
 Capítulo 1: <i>Pensando sobre a recepção</i>	
1.1. Por que estudar a mídia	12
1.2. Da satanização da mídia ao receptor ativo	15
1.3. Por que a mídia-educação	20
1.3.1. As várias concepções de mídia-educação	25
1.3.2. A busca de caminhos para a prática da mídia-educação	27
1.4. A metodologia desta pesquisa	35
1.4.1. Instrumentos de pesquisa	36
 Capítulo 2: <i>Televisão: a construção de sentido na emissão e na recepção</i>	
2.1. Imagem e imaginário	41
2.2. Análise da construção de sentido	47
2.2.1. A linguagem dialógica da tevê	49
 Capítulo 3: <i>Descrição e interpretação da pesquisa empírica</i>	
3.1. O local da pesquisa e os participantes	53
3.1.1. A professora-mediadora	54
3.1.2. A seleção do grupo de jovens	56
3.2. Planejamento	57
3.3. O grupo de alunos	58
3.3.1. Os jovens e a tevê: preferências e opiniões	60
3.3.2. Leitura, cinema, teatro	73
3.4. A escolha dos programas para análise	74
3.5. Descrição dos episódios selecionados e recepção	
3.5.1. <i>Os Simpsons</i>	77
3.5.2. <i>Gordo Freak Show</i>	100
3.6. Um olhar sobre os produtos analisados	115
3.6.1. Projeção e identificação	117

Capítulo 4: *Investigações complementares*

4.1. Estudo de uma chamada do SBT	120
4.2. Estudo de comerciais de televisão	122
4.3. Um projeto para produção televisiva	127
 Conclusão	 132
Bibliografia consultada	137
Anexos	142

INTRODUÇÃO

No ato da leitura, um texto pode assumir sentidos não previstos por seu criador.

Essa foi a idéia principal que norteou a elaboração desta pesquisa, ao decidir investigar mais de perto o que acontece no ato da recepção de mensagens transmitidas pela televisão.

Como os receptores entendem aquilo que vêem na tevê? Será que todos percebem a mesma coisa? Até que ponto o receptor é “influenciável”? Por que, afinal, a televisão conseguiu expandir tanto sua presença nas sociedades atuais? O que as pessoas buscam na tevê?

Essas perguntas iniciais conduziram a outra: Como a escola poderia introduzir em seu planejamento um trabalho voltado para a reflexão sobre os meios de comunicação?

Mais do que respostas, o que esta pesquisa procurou fazer foi utilizar as perguntas como roteiro de investigação, para uma aproximação qualitativa em relação ao receptor e ao ambiente escolar. Para isso, selecionou-se um grupo de 22 estudantes de 13 a 15 anos de uma escola particular de São Paulo e se procedeu a um trabalho empírico, paralelamente a uma pesquisa teórica. Sob a orientação da pesquisadora e da professora de Língua Portuguesa, os alunos assistiram a alguns vídeos na escola, comentaram, debateram, preencheram questionários e planejaram a produção de programas televisivos.

Este relatório final de pesquisa expõe os caminhos percorridos nessa aproximação.

O primeiro capítulo, “Pensando sobre a recepção”, justifica a escolha do tema de pesquisa, discorrendo sobre a importância de refletir a respeito da presença da mídia nas sociedades contemporâneas. Detém-se também nas diversas tendências de análise que têm orientado esse tipo de pesquisa, procurando estabelecer um viés que, sem eximir os meios de comunicação de massa da responsabilidade sobre a formação de determinados valores na audiência, leve

em consideração o papel ativo do receptor. Referências essenciais nessa reflexão foram Guillermo Orozco Gómez e Jesús Martín Barbero.

Também nesse capítulo se discute a necessidade de sistematizar o estudo da mídia nas escolas, com exemplos sobre o que tem sido feito no Brasil e em outros países.

Expostas as motivações da pesquisa, descreve-se a metodologia adotada para desenvolvê-la.

O segundo capítulo, “Televisão: a construção de sentido na emissão e na recepção”, faz um entrelaçamento entre a pesquisa bibliográfica e a investigação empírica, refletindo sobre as estratégias de construção de sentido ativadas pelos receptores e sobre a percepção dos elementos da linguagem visual, verbal e sonora. Edgar Morin e Mikhail Bakhtin foram dois teóricos fundamentais nessa reflexão.

No terceiro capítulo, “Descrição e interpretação da pesquisa empírica”, está o corpo do presente trabalho. Como enfoque principal da investigação, a recepção é descrita e analisada qualitativamente.

Todo o processo de planejamento e elaboração da experiência de recepção é descrito, incluindo-se aí as dificuldades encontradas, os imprevistos, as dúvidas que surgiram no desenrolar do trabalho e os parâmetros que nortearam as decisões tomadas. Em se tratando de uma pesquisa que procura investigar, entre outros fatores, os caminhos da mídia-educação na escola, não seria coerente mascarar o processo de realização, simulando uma situação escolar ideal para a implantação de um projeto dessa natureza.

A experiência realizou-se em torno de dois programas escolhidos pelos próprios alunos participantes da pesquisa: o seriado *Os Simpsons* (animação) e o programa de auditório *Gordo Freak Show*.

A pesquisa foi ampliada com outras vivências práticas de recepção, descritas no quarto capítulo, “Investigações complementares”. Nessa segunda etapa da pesquisa empírica, a própria pesquisadora selecionou e propôs aos alunos alguns

programas televisivos para análise, com a finalidade de reunir novos indicadores sobre o processo de recepção, agora utilizando programas curtos planejados explicitamente com o objetivo de persuadir o telespectador a consumir produtos e bens culturais: dois comerciais e uma *chamada* – propaganda dos programas da emissora.

Ainda outra ampliação nessa tentativa de compreender melhor a recepção e a produção de sentido consistiu na proposta de uma intervenção produtiva. Os alunos elaboraram um projeto preliminar de programa televisivo – e então foi possível refletir sobre o quanto uma leitura consciente das mensagens midiáticas pode permitir uma produção diferenciada.

Por fim, na conclusão deste trabalho, assim como em todo o seu desenvolvimento, procurou-se evitar a busca de verdades, generalizações, descobertas e definições, ou o estabelecimento de “fórmulas” que pudessem ser adotadas em experiências similares de mídia-educação. O que se objetivou foi expor algumas reflexões suscitadas pela pesquisa empírica e deixar à mostra certas limitações da estrutura escolar que precisam ser superadas, uma vez que se pretenda implantar na escola um projeto desse tipo.

Acima de tudo, desejou-se mostrar o quanto a introdução, na escola, de estudos sobre os meios de comunicação pode ser estimulante, envolvente e enriquecedora para a formação dos jovens e para a renovação da educação no país.

CAPÍTULO 1. PENSANDO SOBRE A RECEPÇÃO

1.1. Por que estudar a mídia

Os telespectadores brasileiros estão entre os maiores consumidores de tevê do mundo: em 2004, o brasileiro despendeu entre 4 e 5 horas diárias vendo televisão.¹

As crianças, especificamente, passam em média 3h30min por dia diante da televisão, segundo uma pesquisa coordenada pela organização não-governamental francesa Eurodata TV Worldwide, divulgada em 2005. Dos nove países pesquisados (Brasil, Estados Unidos, Indonésia, Itália, África do Sul, Espanha, Reino Unido, França e Alemanha), o Brasil está em primeiro lugar, no tempo dedicado à tevê pelas crianças. Em segundo lugar vêm as crianças norte-americanas (3h16min), as indonésias (3h15min) e as italianas (2h43min).

Segundo outra pesquisa do instituto Eurodata TV Worldwide, realizada em 2004 em 72 países, o tempo médio gasto na frente da tevê tem aumentado em todos os continentes.² Em primeiro lugar estão os japoneses (cerca de 5 horas diárias). Os chineses e os suecos são os que ficam menos tempo diante da tevê: 2h30min, em 2004.

Para a população de analfabetos ou de analfabetos funcionais, a televisão e o rádio são os únicos meios de massa utilizados para obter informações. Em 2005, o Brasil tinha 30% de analfabetos funcionais e 10,6% de analfabetos. Acrescente-se a isso outro dado: 37% conseguem apenas ler textos curtos, o que exclui a leitura de suas fontes de lazer e informação.³

¹ *Folha de S. Paulo*, 11 jan. 2005, p. E6.

² Resultados apresentados durante a MipTV-The World's Leading Audiovisual and Interactive Content Market, considerado o maior encontro mundial de profissionais de televisão, realizado em Cannes, na França, em abril de 2005. Site <www.folha.com.br>. Acesso em: 3 jan. 2007.

³ Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2004; e Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional (Inaf), realizado pelo Instituto Paulo Montenegro. A conclusão é evidente: apenas 22% dos brasileiros acima dos 15 anos têm o domínio pleno das habilidades de leitura e de escrita.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2004-2005, do IBGE, divulgada em 2006, revela que 90,3% dos domicílios brasileiros têm pelo menos 1 televisor (enquanto 87,4% são equipados com geladeira).

Esse percentual é um dado apenas quantitativo, que não nos permite compreender a presença cotidiana da televisão na vida dos brasileiros – a que assistem, a que horas e com quem; como a programação da tevê interfere em seu modo de pensar; como interpretam as mensagens televisivas, etc. No entanto, a dimensão desse percentual é um indicativo de uma larga presença, e por si só constitui um elemento a ser levado em conta.

Inúmeras pesquisas têm mostrado que a televisão influi nos comportamentos, lança moda, enuncia verdades políticas e econômicas, cria necessidades e vende os produtos a elas relacionados; e tudo isso em tempo integral, de modo intensivo e sob a hegemonia de poderosos grupos de comunicação:

[...] nossa mídia é onipresente, diária, uma dimensão essencial de nossa experiência contemporânea. É impossível escapar à presença, à representação da mídia. Passamos a depender da mídia, tanto impressa como eletrônica, para fins de entretenimento e informação, de conforto e segurança, para ver algum sentido nas continuidades da experiência e também, de quando em quando, para as intensidades da experiência.⁴

A influência da mídia de massa não se restringe ao consumo de produtos. É da mídia que provêm as idéias, os pensamentos, as palavras com as quais nos expressamos, os assuntos que privilegiamos em nossas conversas. Segundo Adilson Citelli:

[...] com o acelerado crescimento dos *media*, a imagem alcançou patamar de narratividade cultural ampliada, ajudando a organizar as próprias formas de pensamento [...]. Trata-se de entender que os signos imagéticos não apenas ganharam força e amplitude, mas também intensificaram a sua capacidade de transitar valores, conceitos, informações e conhecimentos, tendo reflexos sobre diversas instâncias sociais, particularmente a escola.⁵

⁴ Roger SILVERSTONE. *Por que estudar a mídia?* São Paulo: Loyola, 2002. p. 12.

⁵ Adilson CITELLI. *Palavras, meios de comunicação e educação*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 19.

Ela filtra e molda realidades cotidianas, por meio de suas representações singulares e múltiplas, fornecendo critérios, referências para a condução da vida diária, para a produção e a manutenção do senso comum. [...] A mídia nos deu palavras para dizer, as idéias para exprimir, não como uma força desencarnada operando contra nós enquanto nos ocupamos com nossos afazeres diários, mas como parte de uma realidade de que participamos, que dividimos e que sustentamos diariamente por meio de nossa fala diária, de nossas interações diárias.⁶

Tais dimensões da mídia – quer as relacionadas a estilo de vida e moda, quer as relativas à visão de mundo – caracterizam o principal eixo da questão cultural da atualidade: o *consumo cultural* como uma das faces da sociedade de consumo.

Trata-se, acima de tudo, de um consumo orientado por interesses comerciais. É o anunciante que “paga” a programação. Um número maior de telespectadores em determinado horário significa um preço maior dos anúncios veiculados naquele momento; o *merchandising* inserido em uma cena de novela garante um rendimento maior ao ator/garoto-propaganda e à emissora. Com a formação de conglomerados multimídia, tem havido um fortalecimento cada vez maior das grandes redes – que são ao mesmo tempo proprietárias de emissoras de tevê, rádios, jornais, provedores de internet, editoras de livros, etc. e, em muitos casos, com participação de capital estrangeiro. Um exemplo é o grupo Folha de S. Paulo, que adquiriu o Universo On-Line (UOL), rede de acesso à internet, sendo parte das ações pertencente à Portugal Telecom, empresa de telefonia.

Todas essas dimensões da televisão estão subjacentes a uma reflexão sobre o processo de recepção, e não se quer negar o grande poder de persuasão desse veículo. No entanto, procurou-se evitar uma visão do tipo determinista, que não deixa opção ao receptor senão a submissão passiva à “teledominação”.

1.2. Da satanização da mídia ao receptor ativo

⁶ Roger SILVERSTONE. Op. cit. p. 21.

Os temas mais freqüentes, quando se fala sobre a influência que a mídia exerce no receptor, especialmente no caso da televisão, são a banalização da violência, a sexualização precoce das crianças e o estímulo ao consumismo. No entanto, a idéia de que as pessoas estão inteiramente sujeitas à manipulação dos meios de comunicação de massa não tem encontrado respaldo em pesquisas contemporâneas.

Essa concepção determinista sobre o poder da mídia norteou os estudos que, no período entreguerras, procuravam investigar o quanto a propaganda é capaz de controlar as mentes. O uso da propaganda política para angariar apoio ao totalitarismo alertou os pesquisadores quanto à necessidade de conhecer melhor o alcance desse poderoso instrumento de dominação chamado mídia. Os meios de comunicação eram considerados exatamente isso: instrumentos, ferramentas ideológicas.

Falava-se então em público, ou sociedade de massa, como um bloco indistinto, homogêneo e suscetível à manipulação dos meios de comunicação. O processo de recepção era considerado sob a perspectiva do behaviorismo: submetido a determinado estímulo advindo da mídia, o indivíduo teria certo comportamento. Falava-se, de fato, em *indivíduo*, um ser indiscriminado, independente, que não tinha vínculos de classe, raça, etc.

Nesse modelo, para compreender um processo de comunicação bastaria desvendar as intenções do produtor e os elementos que compõem a mensagem.

A partir de meados da década de 1970, tem início uma etapa cientificista baseada no *modelo informacional*. Ancorado na *teoria da informação* tomada de empréstimo da engenharia das telecomunicações (elaborada para aumentar a velocidade na transmissão de informações e reduzir suas distorções), esse modelo resume-se ao clássico esquema em que uma seta indica a transmissão de uma mensagem pelo emissor, utilizando um sinal, e a chegada desse sinal ao receptor, que o decodifica e recupera a mensagem inicial, podendo haver no percurso a interferência de fontes de ruído. Trata-se de um modelo aplicável tanto a uma situação de comunicação entre dois seres humanos quanto entre o ser

humano e uma máquina, como o conhecido exemplo do tanque de gasolina de um automóvel – no qual a bóia leva ao painel do veículo a informação sobre a quantidade de combustível existente no tanque.

Esse modelo mostrou-se limitado, especialmente porque não levava em consideração as condições sociais de produção do sentido. Segundo a teoria da informação, uma vez que o receptor dominasse o código para decifrar os sinais, seria capaz de recuperar fielmente a mensagem transmitida pelo emissor. Tratava-se de uma *transferência* de informações, e o modelo comunicativo buscava antes de mais nada a rapidez e a eficiência na transmissão. Aplicado aos meios de comunicação de massa, o modelo interessava-se em analisar como se dava a transferência de um mesmo conteúdo a um grande número de receptores.

A decodificação das mensagens como recriação, como ressignificação dos conteúdos, surgiu à margem dessa tradição dos estudos sobre comunicação de massa. Difundiu-se a partir da década de 1980, quando pesquisadores como Néstor García Canclini, Jesús Martín-Barbero e Guillermo Orozco Gómez deslocaram as questões relativas à comunicação para o campo dos processos socioculturais. O código deixa de ser considerado um sistema fixo e consolidado, para se tornar uma rede complexa na qual influem elementos simbólicos, sociais, econômicos, familiares, culturais, etc. O enfoque é transferido dos meios para as mediações: a recepção não é mais analisada como uma relação direta entre a audiência e o meio, e sim uma relação *mediada*, como define Barbero em sua obra *Dos meios às mediações*.⁷

Isso envolve uma nova concepção de *leitura* – aqui considerada não necessariamente como leitura de um texto escrito, mas sim no sentido amplo que Barbero lhe dá: “atividade por meio da qual os significados são organizados num sentido” --, um ato que não implica simples *reprodução*, “mas também produção,

⁷ Jesús MARTÍN-BARBERO. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001.

uma produção que questiona a centralidade atribuída ao texto-rei e à mensagem entendida como lugar da verdade que circularia na comunicação”.⁸

A partir da noção de mediação formulada por Martín-Barbero, Orozco constrói o modelo das *múltiplas mediações*, segundo o qual os receptores dos processos comunicacionais estão sujeitos a várias influências que atuam simultaneamente, interferem umas nas outras e estão relacionadas a diversas esferas de sua existência: mediações individuais ou cognoscitivas, institucionais, mediáticas (videoteconológicas, no caso da tevê), situacionais e de referência.⁹

A individualidade dos sujeitos influi no modo como cada um recebe as mensagens, mesmo numa situação de aparente passividade, uma vez que enquanto se assiste tevê, por exemplo, a mente está em operação, fazendo relações, assimilando, processando, avaliando, memorizando, selecionando. É a *mediação individual*, composta de esquemas mentais formados pelo indivíduo em suas relações sociais ao longo da vida. Orozco relativiza o termo *indivíduo*, ressaltando que não se trata de fato de indivíduos, mas de homens e mulheres que participam de diversas instituições sociais ao mesmo tempo.

A família, a escola, o trabalho, a igreja e o clube fazem parte da categoria *mediações institucionais*. Dependendo do momento de vida, uma ou outra instituição pode atuar com mais intensidade na mediação dos processos comunicacionais. Para as crianças pequenas, por exemplo, os amigos, a escola e a família têm grande importância na produção de significados das mensagens televisivas. Na adolescência, a mediação dos amigos e da escola tende a ser maior que a da família.

As *mediações mediáticas* são aquelas relacionadas às características dos próprios meios de comunicação, com sua especificidade de recursos e linguagens. No caso da televisão, fala-se em *mediação videotecnológica*. Como afirma Orozco, é bem diferente receber uma mensagem pela televisão, pelo rádio, pelo

⁸ Ibidem, p. 303.

⁹ A exposição a seguir baseia-se em Guillermo OROZCO GÓMEZ. *La investigación en comunicación desde la perspectiva cualitativa*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 1997. p. 116-118.

jornal ou pelo cinema. De algum modo, a tecnologia, a linguagem e as estratégias de comunicação influem no processo de recepção.

Ir ao cinema sozinho não é o mesmo que ir acompanhado; assistir ao mesmo filme na tevê é bem diferente de vê-lo na tela grande e na sala escura do cinema; algo muda quando se vê um programa de televisão com a família ou sozinho, no quarto. Da mesma forma, o estado de ânimo – cansaço, tristeza, empolgação, curiosidade -- influi na recepção. Também entra em jogo o interesse que se tem ao ligar o aparelho: Buscar informação? Distrair-se? Relaxar? Aprofundar-se em um assunto? Todos esses elementos – o ambiente, o estado de ânimo e a expectativa – constituem as *mediações situacionais* que atuam nos processos comunicacionais.

As *mediações de referência*, por fim, são aquelas características que situam o receptor em um contexto ou ambiente: idade, sexo, etnia, raça, classe social, etc.

Adotar o modelo das múltiplas mediações implica considerar que o fenômeno comunicacional não é estático; está sempre “em processo”, situado social, política e culturalmente, na medida em que os sujeitos crescem, participam de novas relações e vivenciam sempre experiências diferentes. Esse fenômeno constrói-se pelo uso. Portanto, não é coerente supor que os receptores formem um bloco homogêneo que está exposto igualmente à mídia e seja por ela manipulado passivamente, todos do mesmo modo e na mesma intensidade.

Isso não significa, porém, como já se afirmou aqui, negar radicalmente a influência da mídia sobre o receptor, o poder ideológico dos meios de comunicação e sua capacidade de massificar comportamentos e mentes, transmitindo modelos a uma ampla audiência. A mídia exerce grande influência sobre as pessoas – e não apenas no desejo de consumo que caracteriza boa parte da sociedade ocidental contemporânea, mas na própria constituição das subjetividades humanas: os valores, inquietações, medos, sonhos, ambições, etc.

A exposição cotidiana a modelos de sucesso e de poder criados pela propaganda ou pelas telenovelas pode gerar frustrações, insatisfações. A idéia de

que a felicidade depende de um certo padrão de consumo pode produzir ambições desmedidas, descontentamento afetivo, baixa auto-estima.

No entanto, essa influência não é homogênea e indistinta. A audiência é composta de pessoas que têm uma história, pertencem a uma classe social, vivem numa família, estudam ou trabalham em determinado lugar, convivendo com certas pessoas, etc. Essas mediações distinguem os receptores e qualificam sua relação com as mensagens que recebem dos meios de comunicação de massa.

Algumas perguntas suscitadas por esse modelo são: O que o receptor de televisão compreende do que vê e ouve? Que intertextualidades ele estabelece? Até que ponto a televisão interfere em suas opiniões e em sua visão de mundo? O quanto sua história de vida, as relações sociais e a situação econômica interferem na interpretação das mensagens? Para isso, tornava-se necessário saber mais sobre o receptor, numa aproximação qualitativa.

Procurou-se conhecer os alunos, saber sobre sua vida familiar, o modo como assistem tevê em casa, o tempo que dedicam a essa atividade, por que assistem tevê, quais são suas outras atividades culturais e de lazer, para onde costumam viajar, quem são e o que fazem seus pais, etc. Isso foi feito por meio de conversas e questionários, bem como pela observação da relação entre os alunos e entre eles e a instituição escolar. Todas essas mediações, como explica Orozco,¹⁰ são *cenários* do processo de comunicação, que não acontece apenas no momento de recepção; passa pela família, pelo pátio da escola, pelo clube, etc. Em cada um desses cenários, os sentidos vão sendo negociados e se vão produzindo novos significados ou confirmando os anteriores.

Com essas informações, foi possível refletir sobre as *estratégias de recepção* adotadas pelo grupo de alunos que participaram da pesquisa. Conforme Orozco, essas estratégias correspondem ao modo como a audiência se relaciona com o meio e com a mensagem (o que compreende do que recebe, como interpreta, de que sentidos se apropria, quais sentidos rejeita), ao modo de assistir tevê

¹⁰ Ibidem, p. 118.

(sozinho, acompanhado por familiares ou amigos; em casa ou na casa de amigos; na sala ou no quarto) e à presença do meio audiovisual no tempo livre.¹¹

1.3. Por que a mídia-educação

Os principais documentos oficiais que norteiam a educação no Brasil – Lei de Diretrizes e Bases e Parâmetros Curriculares Nacionais – chamam a atenção para a necessidade de a escola utilizar linguagens múltiplas. Com isso se pretende que os alunos tenham acesso aos diversos recursos que a humanidade utiliza para comunicar uma idéia ou sentimento: a pintura, com suas cores, traços e sombras; a escultura, com as diversas formas e texturas; a música e suas várias sonoridades, melodias e ritmos; a palavra falada e escrita sob as mais diversas formas, como canções, poemas, quadrinhas, trava-línguas, cartazes, romances, ditados populares e notícias; a mímica, a dança, o teatro, as histórias em quadrinhos e tantas outras linguagens.

Essa recomendação, na prática de sala de aula, muitas vezes é interpretada de modo equivocado. Nas aulas de Língua Portuguesa, por exemplo, não é raro que o professor pense estar trabalhando com linguagens múltiplas pelo simples fato de utilizar em sala de aula textos variados: textos literários, texto dos *outdoors*, anúncios de revista, notícias de jornal, cartazes, embalagens, receitas culinárias, documentos e letras de música. Por trás dessa aparente diversidade, contudo, há a exploração múltipla de uma única linguagem: a verbal.

Diversificar as linguagens seria, por exemplo, analisar o efeito persuasivo de uma fotografia ampliada em um *outdoor* (linguagem visual); ou compreender a importância da trilha sonora na criação do clima em uma cena de telenovela (linguagem sonora).

Quanto à televisão, quando incorporada ao ensino muitas vezes é utilizada como um recurso didático para transmissão de conteúdos: um documentário sobre um tema de ciências ou um filme que tenha determinada ambientação histórica

¹¹ Essas diretrizes são expostas principalmente em Guilherme OROZCO GÓMEZ. Op. cit.

relacionada ao currículo escolar. Explora-se nos programas de tevê (ou nas fitas de vídeo) tudo o que eles têm de documental, informativo, como uma enciclopédia animada. É a própria voz do professor transposta para um monitor. O mesmo se aplica à internet, que acaba sendo utilizada apenas como fonte de informação.

A *linguagem televisiva* deveria ser objeto de análise, comparação, reflexão e crítica. A internet poderia ser analisada em termos de sua interatividade, do seu potencial de divulgação, da especificidade de sua linguagem, etc.

Mesmo que em algum momento o trabalho com linguagens múltiplas se concentre na análise da linguagem verbal, é possível planejar uma abordagem que leve em conta o fato de que, segundo Adilson Citelli:

a linguagem verbal é prática social, mediação, sistema simbólico, possibilidade de ação, ancorada em procedimentos interlocutivos, interativos e dialógicos que facultam a construção dos sentidos e seus efeitos, respeitados os diferentes níveis, planos e trânsitos contextuais, cuja realização ocorre segundo fluxos comunicativos presentes na geração/produção, circulação e recepção de mensagens.¹²

A palavra se realiza na prática social da comunicação. Assim, uma vez posto em circulação nos meios de comunicação o código verbal ganha vida, pois os meios se apropriam da língua, fazendo adaptações, promovendo deslocamentos de sentido, imprimindo sua marca persuasiva, criando novos termos, adotando convenções e obedecendo aos limites operacionais de cada meio. Um exemplo desses limites operacionais, como explica Adilson Citelli na obra citada acima, é o fato de que, nos telejornais, os apresentadores passam por uma certa “padronização”, para suavizar os elementos de diversidade regional brasileira nos usos da língua.

A compreensão da dinâmica da linguagem verbal nos meios de comunicação implica um novo patamar de trabalho em sala de aula:

O desafio proposto à educação formal para o trabalho envolvendo o fluxo das palavras pelos veículos de comunicação requisita mais do que a nomeação de fenômenos gramaticais ensejados nos discursos, visto solicitar, também, o desenvolvimento de estratégias compreensivas e de apreensão dos matizes,

¹² Adilson CITELLI. Op. cit. p. 32.

variáveis, instâncias de uso e, sobretudo, dos valores que construirão os campos de sentidos dos signos verbais em circulação pelos *media*.¹³

Não se pode esquecer, porém, que “televisão, publicidade, jornal, revista, conquanto municiados ou ancorados pelas palavras, produzem os sentidos nos cruzamentos com as imagens, o gestual, a sonoplastia, o cromatismo etc.”.¹⁴ Essa é a razão pela qual uma análise do código verbal da televisão precisa levar em consideração os elementos da rede de linguagens de que faz parte o signo verbal uma vez incorporado pela tevê.

À parte a questão da linguagem dos meios de comunicação, há ainda certos entraves que a mídia-educação precisa enfrentar. Se uma escola se propõe a analisar o conteúdo e a influência da mídia, por exemplo, verificando aspectos positivos e negativos, ainda há educadores que atribuem à televisão a responsabilidade por uma série de males dos “tempos modernos”, desde os males físicos (sedentarismo e obesidade infantis, problemas oculares, etc.) até os psicológicos, de personalidade e de conduta (passividade, consumismo, violência...). Essa visão corresponde, segundo o pesquisador Ismar de Oliveira Soares, da ECA-USP, a uma tendência moralista de análise.

Em seu artigo “Metodologias da educação para comunicação e gestão comunicativa no Brasil e na América Latina”, Ismar Soares explica que os programas de formação de receptores autônomos têm-se desenvolvido basicamente em três vertentes:

a *vertente moralista de análise* (a defesa contra o impacto negativo dos meios), a *vertente culturalista* (a garantia aos educandos de conhecimentos para que os mesmos adquiram o hábito de dessemantizar de forma adequada as mensagens dos meios) e a *vertente dialética* (o estudo das relações entre os receptores e os meios de comunicação, com base em uma reflexão que leva o lugar sociopolítico-cultural em que se encontram receptores e produtores).¹⁵

¹³ Ibidem, p. 166.

¹⁴ Ibidem, p. 136.

¹⁵ In: Maria Aparecida BACCEGA (org.). *Gestão de processos comunicacionais*. São Paulo: Atlas, 2001. p. 117.

A vertente moralista, segundo Ismar Soares, é a mais difundida. No entanto, foi a vertente culturalista que embasou a introdução do tema da educação para os meios na legislação nacional relativa à educação, em especial os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Há ainda, segundo a pesquisadora Marília Franco, dificuldades dos professores que são genuínas e historicamente construídas e que geram afirmações como a de que “professor que passa filminho gosta de matar aula”; ou “filminho deixa os alunos muito indisciplinados!”.¹⁶

Enquanto a escola procura um modo de abordar os meios de comunicação, eles se expandem cada vez mais, a ponto de constituir o que tem sido denominado “currículo paralelo”: na tevê e na internet se exercitam capacidades diferentes das que são exploradas na escola; outras habilidades são requeridas; estão disponíveis muito mais informações do que aquelas que constam do livro escolar e do que aquelas que os alunos buscam nos sites para cumprir as tarefas escolares. Essa tem sido a preocupação mais aguda de pesquisadores como o educador espanhol Joan Ferrés, para quem “é surpreendente que a instituição escolar não tenha somente deixado que essa hegemonia [da televisão] na educação lhe fosse usurpada, mas que ainda assista, impassível, ao processo de penetração da cultura audiovisual, sem oferecer sequer modelos de interpretação e de análise crítica para as novas gerações”.¹⁷

Não é possível, de qualquer modo, afastar a televisão da escola. Mesmo que o aparelho só seja utilizado pelos professores para a transmissão de vídeos, a televisão como meio de comunicação de massa estará ali, na vivência que alunos e professores têm como telespectadores, em maior grau, como adesão ou como repulsa, nos valores e visão de mundo da comunidade escolar, conforme ressalta a pesquisadora Maria Aparecida Baccega:

Ainda que as escolas continuem a considerar educação apenas aquilo que resulta de um processo ensino-aprendizagem baseado na lógica da escritura, em que os

¹⁶ Marília FRANCO. Linguagens audiovisuais e cidadania. Revista *Comunicação & Educação*, n. 9, maio-ago. 1997, São Paulo, ECA-USP / Modema, p. 32.

¹⁷ Joan FERRÉS. Op. cit. p. 10.

alunos devem apreender aquilo que lhes é ditado pelos conteúdos programáticos, no mais das vezes ultrapassados, e devolver em provas ou outras atividades equivalentes, a cultura está impregnada desse novo jeito de pensar, de construir o imaginário.¹⁸

Jesús Martín Barbero, ao proclamar a necessidade de incluir recursos audiovisuais na comunicação escolar, chama a atenção para o fato de que a educação baseada em textos escritos ignora a existência, na sociedade, de meios de comunicação muito mais dinâmicos:

en quanto *transmisora* de conocimientos la sociedad cuenta hoy con dispositivos de almacenamiento, clasificación, difusión y circulación mucho más versátiles, disponibles e individualizados que la escuela.¹⁹

A cada dia, afirma Barbero, se aprofunda o fosso entre a cultura dos jovens e aquela que encontram na escola, e é preciso que a escola atue para que os jovens possam apropriar-se das novas tecnologias de maneira crítica e criativa. Falando especificamente da televisão, Barbero chama a atenção para a “desordem cultural” produzida por esse meio, ao ampliar os conteúdos das informações postas em circulação – e cita, por exemplo, o acesso de crianças a informações sobre guerras, criminalidade e sexualidade.

Apesar da resistência de alguns setores da educação em adotar projetos de educação para as mídias e dos equívocos cometidos em parte desses projetos, é crescente a inquietação de pesquisadores e de certa parcela dos educadores em relação à necessidade de “ensinar a ler” a mídia:

[...] se uma escola não ensina a assistir à televisão, para que mundo está educando? A escola tem a obrigação de ajudar as novas gerações de alunos a interpretar os símbolos da sua cultura. Quais os símbolos que a escola ajuda a interpretar hoje? Os símbolos de que cultura? Se educar exige a preparação dos cidadãos para uma integração reflexiva e crítica na sociedade, como serão

¹⁸ Maria Aparecida BACCEGA. Televisão e educação: a escola e o livro. Revista *Comunicação & Educação*, n. 24, maio-ago. 2002, São Paulo, ECA-USP / Salesianas, p. 9.

¹⁹ Jesús MARTÍN-BARBERO. Heredando el futuro: pensar la educación desde la comunicación. *Nómaditas*, n. 5, set. 1996, Santafé de Bogotá, Fundación Universidad Central.

integrados cidadãos que não estiverem preparados para realizar de forma crítica aquela atividade à qual dedicam a maioria do seu tempo?²⁰

Muitos educadores, como ressalta Marília Franco,²¹ já perceberam que o produto audiovisual pode representar um importante aliado da educação. Não se pode esquecer, afirma a pesquisadora, que a *motivação afetiva* é essencial para o aprendizado, segundo Jean Piaget. E que outra relação estabelecemos com um filme de ficção, quer no cinema, quer na tevê, senão a de emoção, envolvimento afetivo, prazer? Ainda conforme Piaget, o conhecimento também implica *desequilíbrio* – tensões afetivas, emocionais, que geram uma busca por equilíbrio por meio de novas relações com o real. Também isso ocorre com os produtos audiovisuais, quando vivenciamos o prazer de enfrentar obstáculos (desequilíbrio) e depois reencontramos o equilíbrio no *happy-end*.

O prazer proporcionado pelos produtos audiovisuais, segundo Marília Franco, é a perspectiva mais estimulante para um projeto de mídia-educação, levando os professores a

trazerem para a sala de aula, para os conteúdos de suas disciplinas, esse clima de viagem de aventuras entre os estados sensíveis estimulados pela linguagem audiovisual e o caminho da compreensão racional dos conteúdos comunicados esteticamente pelos artistas da mídia.²²

1.3.1. As várias concepções de mídia-educação

Os pesquisadores que se dedicam ao tema do estudo de mídia na escola utilizam diversos termos e expressões para se referir a essa atividade, como “mídia-educação”, “alfabetização midiática”, “alfabetização para a mídia”, “educação para os meios” e “educomunicação”, entre muitos outros. Nesta pesquisa, em geral se adota o termo mídia-educação, mas apenas por uma questão de padronização do texto, uma vez que há uma equivalência entre as várias expressões. Todas refletem o objetivo de formar pessoas que consigam analisar criticamente os meios de comunicação de massa.

²⁰ Joan FÉRRÉS. Op. cit. p. 9.

²¹ Marília FRANCO. Prazer audiovisual. Revista *Comunicação & Educação*, n. 2, jan.-abr. 1995, São Paulo, ECA-USP / Moderna.

²² Ibidem, p. 52.

O pesquisador Joshua Meyrowitz,²³ que representou uma das referências deste trabalho, faz uma tipificação dos estudos midiáticos. Para ele, podemos considerar a existência de pelo menos três tipos de alfabetização midiática, conforme o sentido que damos ao termo *mídia*:

- alfabetização no *conteúdo* da mídia, se considerarmos que os meios de comunicação de massa são condutores que transmitem mensagens;
- alfabetização na *gramática* da mídia, se o enfoque estiver na linguagem específica de cada meio;
- alfabetização *mediática*, se adotarmos a concepção de mídia como ambiente.

O primeiro tipo de alfabetização tem por objetivo capacitar as pessoas a acessar, decodificar e analisar mensagens nos vários meios de comunicação de massa, bem como compreender as forças econômicas, culturais e institucionais que estão relacionadas a esta ou aquela mensagem. O segundo tipo está voltado para os vários recursos de produção de que cada veículo dispõe. No caso da televisão, por exemplo, isso significa compreender que os cortes, os *zooms* e os efeitos sonoros são realizados com o objetivo de produzir certas sensações e impressões nos receptores. O terceiro tipo de alfabetização enfoca relações entre os diversos meios de comunicação e implica fazer reflexões sobre o impacto de um ou outro meio de comunicação nas relações sociais.

Ao lado de *alfabetização*, tem sido também bastante difundido na área educacional o termo *educomunicação*, assim definido por Ismar Soares:

o conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais, tais como escolas, centros culturais, emissoras de TV e rádio educativos, centros produtores de materiais educativos analógicos e digitais, centros coordenadores de educação a distância ou “e-learning” e outros [...].²⁴

²³ Joshua MEYROWITZ. As múltiplas alfabetizações midiáticas. *Revista Famecos*, n. 15, ago. 2001, Porto Alegre.

²⁴ Ismar de Oliveira SOARES. Educomunicação: um campo de mediações. *Revista Comunicação & Educação*, ano 7, set.-dez 2000, São Paulo, ECA-USP / Segmento, p. 12.

O conceito de *ecossistema comunicativo* de que fala Ismar Soares remete ao ecossistema biológico, no qual, assim como na comunicação, acontecem relações de troca e interdependência entre os seres participantes.

A educomunicação, portanto, implica uma mudança no modo de planejar a educação: troca, em vez de transmissão de conhecimentos.

Trata-se de uma pedagogia que, com base nas idéias de Paulo Freire, considera o processo educacional uma oportunidade de recriação, e não mera reprodução, fugindo ao que ele denomina “concepção bancária” da educação, segundo a qual o professor “deposita” conhecimentos na mente do aluno.

1.3.2. A busca de caminhos para a prática da mídia-educação

A formação de receptores mais críticos não é uma preocupação recente na educação brasileira. Já na década de 1970, quando a televisão no Brasil tinha apenas vinte anos e o governo militar começava a esboçar o projeto de integração nacional das redes de tevê, Francisco Gutierrez propunha a *linguagem total* como pedagogia voltada para oferecer aos estudantes meios de expressão não apenas verbais, mas também sonoros e visuais, para que deixassem de ser consumidores passivos.²⁵ Outros pesquisadores têm-se dedicado mais especificamente à formação de professores, como Rosa Maria Bueno Fischer, com seu roteiro para análise de produtos televisivos sintetizada em seis perguntas;²⁶ e Joan Ferrés, que elaborou uma proposta metodológica detalhada para análise de programas.²⁷

Diversas iniciativas práticas de mídia-educação têm sido realizadas no Brasil e em vários outros países. Os relatos dessas experiências geralmente mostram

²⁵ A proposta de GUTIERREZ é exposta na obra *Linguagem total: uma pedagogia dos meios de comunicação*. São Paulo: Summus, 1978.

²⁶ 1. Que tipo de programa é esse? 2. Quais os objetivos desse artefato? Quais suas estratégias de veiculação? A quem “se endereça”? 3. Qual a estrutura básica do programa? 4. Afinal, de que trata esse programa? Quem fala e de que lugar? 5. Com que linguagens se faz este produto? 6. Que relações fazer entre esse artefato da mídia e outros problemas, teorias ou temáticas de interesse para a educação? Em Rosa Maria Bueno FISCHER *Televisão & educação: fruir e pensar a tevê*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

²⁷ Joan FERRÉS. Op. cit.

que uma das preocupações fundamentais é a necessidade de formação dos professores para a exploração das linguagens múltiplas.

No Canadá, por exemplo, todas as províncias têm no currículo escolar a disciplina obrigatória Educação para a Mídia, incluída na matéria Artes e Língua Inglesa, assim como em aproximadamente uma dúzia de estados nos Estados Unidos. Há no Canadá entidades voltadas para essa questão, como a Canadian Association for Screen Education (Associação Canadense para a Educação para a Tela) e a Association for Media Literacy (Associação para a Compreensão da Mídia), que produz textos sobre mídia para uso escolar. Mesmo assim, esbarra-se na falta de formação específica dos professores:

Somos pragmatistas entusiásticos, que selecionam teorias educacionais, culturais e críticas a partir de um rico cardápio, filtrando-as para uso em sala de aula. Por causa do pequeno número de professores treinados -- aqueles com sólido treinamento contínuo ou que fizeram cursos universitários de cinema e/ou estudos culturais e de mídia -- a maioria utiliza apenas fragmentos de uma variedade de fontes: algumas citações de McLuhan, estudos ingleses, uma diatribe de Neil Postman, um pouco de Noam Chomsky tirado de *Manufacturing Consent* e o resto selecionado de guias de recursos, livros-textos de meios de comunicação de massa, artigos de jornais e revistas, documentários da TV e noticiários.²⁸

A falta de treinamento gera equívocos na forma de tratar o assunto. Uma pesquisa de Robert Morgan, do Instituto de Ontário para o Estudo da Educação, encontrou diversas falhas na prática em sala de aula, moldada segundo expectativas elitistas e tradicionais e que tende a tratar o espectador como a vítima ingênua da sedução midiática ou, então, a estabelecer julgamentos qualitativos, atendo-se a classificar os melhores e os piores. Na Itália foi criada a Associazione Italiana per L'Educazione al Media e alla Comunicazione (MED), com o objetivo de estimular a troca de experiências entre os professores que trabalham com mídia-educação.

²⁸ Neil ANDERSEN; Barry DUNCAN; John J. PUNGENTE. Educação para a mídia no Canadá. In: Ulla CARLSSON & Cecilia von FEILITZEN (org.). *A criança e a mídia: imagem, educação, participação*. São Paulo / Brasília: Cortez / Unesco, 2002. p. 160-161.

A formação dos professores também é um desafio para o Brasil, segundo o pesquisador Adilson Citelli:

Não se está, evidentemente, imaginando, nos quadros da escola brasileira que temos, a existência de um professor capaz de dominar e operar todas aquelas linguagens. Seria um contra-senso. É preciso considerar, porém, que a presença das novas tecnologias no cotidiano dos alunos obriga – e obrigará cada vez mais – a se repensar as próprias estratégias de formação dos profissionais em educação. E, no que diz respeito aos educadores em exercício, serão necessários programas de formação continuada em serviço com vistas a responder às demandas colocadas por aquelas linguagens.²⁹

O Brasil tem promovido diversas experiências em mídia-educação: projeto LCC-Leitura Crítica da Comunicação, desenvolvido pela UCBC-União Cristã Brasileira de Comunicação Social (formação de educadores, líderes de movimentos populares e agentes de Pastoral em análise crítica da mídia); Projeto Vídeo-Escola, realizado pela ONG Gens Serviços Educacionais em parceria com a prefeitura de Sorocaba, em São Paulo (produção de documentários, animações, ficções e vídeos experimentais); Maleta Midiativa Prix Jeunesse, projeto promovido pela ONG Midiativa, com apoio da Unicef, que leva a cidades brasileiras uma maleta com produções infanto-juvenis premiadas no Festival Prix Jeunesse, da Alemanha, para serem analisadas por professores e alunos; Cartilha do Jovem Telespectador, elaborada pela educadora Célia Marques e utilizada pela ONG TVer com alunos e professores de escolas públicas de São Paulo para orientar a reflexão sobre programas televisivos de vários tipos; Oficinas de Mídia, da TVE Brasil (tevê educativa), do Rio de Janeiro (produção de vídeos por crianças e jovens). Especial atenção merecem os projetos Educom.rádio e Educom.TV, desenvolvidos pelo Núcleo de Comunicação e Educação (NCE), da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, sob a coordenação de Ismar de Oliveira Soares, que serão descritos e comentados no item a seguir.

²⁹ Adilson CITELLI. Escola e meios de massa. In: *Aprender e ensinar com textos não escolares*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 23.

Uma pesquisa do NCE com um grupo de 172 especialistas de 12 países da América Latina entre 1997 e 1999 (pesquisa confirmada por outra posterior, de 2000) indica a existência de pelo menos quatro gerações de educadores na América Latina, conforme dados do coordenador do Núcleo, Ismar de Oliveira Soares:

uma primeira, formada pelos fundadores do campo, com nomes como Paulo Freire (Brasil), Mário Kaplún (Uruguai), Jesús Martín-Barbero (Colômbia), Daniel Prietto (Argentina), Francisco Gutiérrez (Costa Rica), entre outros; uma segunda, composta de especialistas entre seus 35 e 55 anos, que hoje coordenam projetos de pesquisa e de intervenção em todos os países, destacando-se pela sistematização que vêm oferecendo ao campo, com nomes como Maria Teresa Quiróz (Peru), Washington Uranga, Jorge Huergo e Marita Mata (Argentina), Pablo Ramos (Cuba), Guillermo Orozco (México), José Luiz Olivari (Chile), Cristina Balestra (Uruguai), Ronald Greve (Bolívia), Rolando Calle (Equador), José Martínez de Toda (Venezuela), Sérgio Gomes, Bete Carmona, Fernando Rossetti e Marlene Blois, entre tantos outros, no Brasil; uma terceira geração, constituída por jovens profissionais, entre 25 e 35 anos, que hoje encontram-se à frente de projetos de Educação nas mais diversas áreas, especialmente em empresas como TVs educativas, emissoras radiofônicas, escolas, empresas voltadas para a produção multimidiática, centros culturais, secretarias de cultura e outros departamentos governamentais [...] A quarta geração vem sendo constituída por jovens vocacionados para o novo campo e que já atuam em projetos colaborativos, especialmente mediante o uso da informática e da internet. Essa quarta geração está ainda despontando: são os jovens que frequentam cursos universitários em nível de graduação, ou são recém-egressados de Faculdades de Educação ou de Comunicação, ou mesmo de outros cursos da área das ciências sociais e que já atuam no campo.³⁰

Outras tantas iniciativas bem-sucedidas já foram registradas no país, como a Agência Uga-Uga de Comunicação (Manaus-AM), a Cidade Escola Aprendiz (São Paulo-SP), Cipó-Comunicação Interativa (Salvador-BA), Comunicação e Cultura (Fortaleza-CE), Fundação Casa Grande (Nova Olinda-CE), MOC-Movimento de Organização Comunitária (Feira de Santana-BA) e Oficina de Imagens (Belo Horizonte). Em todas elas, setores da sociedade civil estudaram os meios de

³⁰ Metodologias da educação para comunicação e gestão comunicativa no Brasil e na América Latina. In: Maria Aparecida BACCEGA (org.), *Gestão dos processos comunicacionais*. Op. cit. p. 116.

comunicação de massa e se apropriaram deles como instrumentos de promoção de cidadania.

A preocupação com a incorporação de novas linguagens ao ensino, além disso, tem suscitado uma série de iniciativas em escolas de diversas cidades brasileiras. Há também um grande número de sites dedicados ao assunto, que não caberia citar aqui, e uma série de publicações, entre livros e revistas voltadas para a educação, além de artigos em jornais diários e revistas semanais ou revistas segmentadas dirigidas a educadores³¹ e a pesquisadores da área,³² bem como dissertações, teses, seminários e congressos, como a Cúpula Mundial de Mídia para Crianças e Adolescentes, que se realiza a cada ano em um país, reunindo especialistas renomados para discutir os rumos da mídia no mundo. O quarto encontro, ocorrido em 2004, foi sediado no Rio de Janeiro.

Acreditamos que iniciativas como as citadas nos parágrafos anteriores possam representar uma importante renovação do ensino, embora esse seja um processo lento, que certamente demandará uma formação mais sistemática dos professores. As recentes reformas do ensino brasileiro, com a oferta de cursos de formação, exigência de nível superior para professores de pré-escola e elaboração de Parâmetros Curriculares, denotam uma crescente preocupação do país com a melhora do ensino. A mídia-educação é uma das vertentes que poderão ser mais valorizadas.

1.3.2.1. Educom.rádio e Educom.TV

Desenvolvido pelo Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, o projeto Educomunicação

³¹ A revista *Educação e Linguagem*, por exemplo, publicada pela Faculdade de Educação e Letras da Universidade Metodista de São Paulo, dá grande destaque ao trabalho com linguagens múltiplas em sala de aula. Em seu artigo “História em quadrinhos”, publicado nessa revista (n. 5, jan.-dez. 2002), a pesquisadora Rita M. T. Russo reúne informações que criam amplas possibilidades de explorar a linguagem visual dos quadrinhos nas aulas de Língua Portuguesa.

³² Por exemplo, revista *Nova Escola* (diversos números, como o de abril de 2003, com a matéria de capa “Cultura visual: ensine o aluno a ler as imagens do cotidiano”); revista *Comunicação & Educação*, do curso Gestão de Processos Comunicacionais, da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.

pelas Ondas do Rádio prepara alunos do ensino fundamental para produzir programas de rádio nas escolas. Teve início em 2001, com financiamento da Prefeitura de São Paulo. Para realizar o projeto, foram formados até 2004 mais de mil especialistas, que atuam como formadores de radialistas e que trabalharam com 12 mil professores, alunos e membros de comunidades educativas nas 455 escolas municipais de ensino fundamental de São Paulo. O projeto também se estendeu a outros três estados da federação – Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul --, num total de 17 mil pessoas formadas.

Os próprios professores e alunos da rede de ensino produzem os programas de rádio, que estão integrados às propostas curriculares da escola. O trabalho conjunto de professores, alunos, pais e agentes escolares em uma mesma equipe constituiu um grande diferencial do projeto, instaurando um novo modelo de comunicação escolar, em que professor e aluno atuam em cooperação e a participação da comunidade escolar no ensino é valorizada. Acima de tudo, o projeto democratiza as relações de comunicação no ambiente educativo e abre um espaço para a produção cultural na escola.

Nas escolas participantes do Educom.rádio, os professores, alunos e representantes da comunidade fazem um curso semestral em que aprendem técnicas de operação de som, locução, pauta de programação, técnicas de entrevista e interpretação. Ao final, é instalado um laboratório de rádio na escola.

O objetivo do projeto foi, ao ampliar a capacidade de expressão dos membros da comunidade escolar, contribuir para a redução da violência nas escolas. De fato, os índices de violência se reduziram em 50%, segundo dados da Secretaria de Educação do Município.

O coordenador do projeto, Ismar de Oliveria Soares, explica como o projeto funcionou na prática:

O rádio foi escolhido justamente porque permite que o professor e o aluno tenham algo em comum sobre o que falar e a partir do que construir referências num diálogo sobre a vida da escola ou sobre a relação da comunidade escolar com os temas transversais ou, mesmo, com o mundo. No caso, o curso terminava justamente trabalhando o conceito de “planejamento”, dando condições para a

comunidade decidir qual o melhor caminho para implantar o projeto em cada comunidade educativa. Muitas escolas optam por instalar o rádio para funcionar no recreio. Outras usam o rádio nos fins de semana. Há escolas que usam o estúdio de rádio para os alunos produzirem programas sobre a memória do bairro ou da região ou para desenvolver temas próprios da rotina curricular. O importante, em cada opção, é o processo, que deve ser sempre democrático e participativo.³³

O projeto desdobrou-se em outras experiências de rádio-escola para atender às comunidades ao redor dos colégios. Em Mato Grosso, por exemplo, foi criada uma rádio na reserva indígena de Amambaí, e a programação é transmitida na língua materna do grupo, o guarani.

As rádio-escolas criadas pelo Educom.rádio podem ser convertidas em rádios comunitárias e educativas, pois a Anatel (Agência Nacional de Telecomunicações) estabeleceu em 2004 que o canal 198 (frequência 87,5 a 87,7) deve ficar disponível para rádios comunitárias.

O projeto poderá ter continuidade, pois serviu de base para a criação de uma lei municipal voltada para o tema. Trata-se da lei 13.941, de 28 de dezembro de 2004, que institui o programa Educom.rádio, regulamentada pelo decreto 46.211, aprovado em agosto de 2005, segundo o qual as secretarias municipais de Educação, Cultura, Saúde, Esportes, Lazer e Recreação e do Verde e Meio Ambiente, assim como outros órgãos municipais e subprefeituras, devem “incluir as práticas educomunicativas em seus planejamentos anuais; designar funcionários devidamente capacitados para implementá-las e coordená-las; e destinar recursos financeiros para as despesas decorrentes”.

Outra ação do Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) do Departamento de Comunicação e Artes da ECA-USP foi o projeto Educom.TV, realizado em 2002. O propósito era capacitar mais de 2 mil professores da rede pública de ensino do estado de São Paulo para o uso da linguagem audiovisual em sala de aula, por meio de um curso de formação feito a distância, no ambiente virtual <http://www.educomtv.see.inf.br>, com o acompanhamento constante de tutores

³³ Ana Manuella SOARES. Rádio diminui violência nas escolas. *Boletim NPC*, Núcleo Piratininga de Comunicação, fev. 2006.

(coordenadores que acompanhavam as atividades e interagiam com os participantes on-line) e encontro presencial.

O projeto do NCE contou com a orientação da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (Cenp/SEE) da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e coordenação da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), por meio de sua Gerência de Informática Pedagógica.

Na organização do curso foram estabelecidos dez tópicos, de conteúdo reflexivo:

- O campo da educomunicação e suas áreas de intervenção
- Cultura, consumo e mídia
- Comunicação, tecnologia da informação e educação
- Aprendendo com textos não-escolares
- Características da linguagem audiovisual
- Teorias e práticas da recepção/TV
- Planejando a relação com a TV aberta
- Planejando o uso do audiovisual na prática educativa
- Planejando a educomunicação no plano pedagógico
- Avaliando o processo de ensino-aprendizagem

Para discutir esses temas, havia exercícios dissertativos e ambientes de discussão (fóruns). No encontro presencial, realizaram-se palestras e oficinas.

Concluído o projeto, em 2002, uma pesquisa entre os professores participantes demonstrou que o Educom.TV contribuiu para a melhoria da qualidade do ensino nas 1.024 escolas representadas.

1.4. A metodologia desta pesquisa

A presente dissertação adotou o modelo metodológico proposto por Maria Immacolata Vassallo de Lopes,³⁴ baseado no cruzamento de instâncias (epistemológica, teórica, metódica e técnica) e fases da pesquisa (definição do objeto, observação, descrição e interpretação).

Uma revisão bibliográfica inicial forneceu parâmetro sobre as idéias que têm-se destacado nas investigações sobre a construção de sentido na recepção de mensagens televisivas.

Ao mesmo tempo, uma pesquisa qualitativa, que alguns estudiosos denominam *etnográfica*, ajudou a estabelecer uma relação entre o conhecimento teórico e a prática cotidiana da recepção televisiva, numa vivência direta de construção de sentido em um grupo selecionado de receptores, no ambiente escolar.

Do balizamento entre as referências teóricas e a pesquisa qualitativa, foi-se construindo o objeto de pesquisa, cuja problemática está relacionada à recepção televisiva de determinado grupo de jovens. Com a experiência realizada, foi possível observar a ação dos mecanismos de produção de sentido e uma série de circunstâncias que, em um projeto de mídia-educação, precisam ser levadas em conta – quando à atuação do professor, à estrutura da grade curricular, ao espaço e equipamento necessários, etc.

O fato de a pesquisadora e a professora-mediadora envolvida no trabalho – professora de Língua Portuguesa do colégio em que a pesquisa se realizou, que acompanhou toda a pesquisa empírica, participando da maioria dos encontros com os alunos -- serem também telespectadores requereu um afastamento em relação ao objeto de estudo, para que sua observação não estivesse comprometida pela familiaridade decorrente da situação de receptor. Também foi necessário tentar fugir ao que já se tornou crença arraigada quanto à recepção televisiva, em especial o senso comum de que a televisão implica uma atitude passiva do telespectador, quase hipnótica.

³⁴ Maria Immacolata Vassallo de LOPES. *Pesquisa em comunicação*. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

1.4.1. Instrumentos de pesquisa

A investigação utilizou como instrumento teórico uma pesquisa bibliográfica orientada pelas referências compostas de livros, artigos em livros, jornais, revistas, revistas eletrônicas e outros *sítes* da internet, dissertações e teses; e, como instrumentos empíricos, sessões de vídeo com debates, entrevistas e questionários com um grupo selecionado de 22 alunos de 13 a 15 anos de idade, no Colégio Franciscano Nossa Senhora Aparecida, no bairro paulistano de Moema.

O trabalho empírico envolveu a participação da professora de Língua Portuguesa e Literatura do colégio, cujo nome é omitido por questões éticas.³⁵ Em razão da convivência prévia entre a professora e os alunos, eles se sentiram mais à vontade para expressar suas opiniões. Além disso, a familiaridade e o interesse da professora em relação a temas ligados à comunicação, como a leitura e interpretação de textos, a ambigüidade, mensagens subliminares, linguagem persuasiva, comunicação visual e expressão oral, entre outros, foram fatores importantes para seu envolvimento no trabalho.

Em encontros prévios com a professora-mediadora, a pesquisadora explicou e discutiu os objetivos da pesquisa e a contribuição que esperava na mediação. Forneceu também uma cópia do relatório de qualificação e dois textos: “Narrativa verbal e narrativa visual: possíveis aproximações”, de Tânia Pellegrini; e uma proposta de trabalho pedagógico elaborada por Joan Ferrés para análise de narrativas visuais. Foi explicado à professora que, com esses textos, a pesquisadora pretendia colaborar para que se encontrassem possibilidades de associar o trabalho empírico ao plano de curso de Língua Portuguesa. O tema da disciplina para o trimestre em que a pesquisa se realizou eram as narrativas.

De acordo com a disponibilidade de tempo propiciada pelo cumprimento do programa de Língua Portuguesa e Literatura, foram reservadas no mês de junho

³⁵ Pela mesma razão, o nome dos alunos que participaram da pesquisa foi alterado.

de 2006 oito aulas para o trabalho de pesquisa, incluindo encontros com a professora e sessões de vídeo com debates, entrevistas e aplicação de questionários.

A opção por uma pesquisa qualitativa guiou-se pelo desejo de conhecer os receptores para observar mais de perto como constróem os sentidos das mensagens que recebem pela televisão: o que compreendem, se gostam ou não, como interpretam, como reagem, se acham certa cena engraçada, triste, violenta, emocionante, etc.

Os estudos de recepção na área da comunicação podem ser definidos como o estudo do outro, pessoal ou impessoal. A pesquisa qualitativa-etnográfica tem sido caracterizada pelo diálogo estabelecido entre o pesquisador e o pesquisado, na compreensão do receptor como sujeito do processo de recepção, e no entendimento do meio social onde ele está inserido. Na investigação etnográfica, o acontecimento e o comportamento do sujeito não têm valor por si mesmos, mas sim quando estes eventos se tornam história e adquirem valor por serem escolhidos e recontados pelo “informante”, que dá forma ao real como realidade narrada, como um ato de enunciação.³⁶

Não se pretendeu, com a pesquisa qualitativa, obter elementos para uma generalização da experiência realizada, e sim conhecer os sujeitos para compreender o significado da leitura da mídia que esses indivíduos em particular realizam. Não se buscou o estabelecimento de uma verdade, mas o conhecimento de uma interpretação possível, entre outras que também poderiam ser feitas. A ênfase, neste caso, foi colocada no sujeito, para saber o que significam seu discurso, suas escolhas, suas opiniões.

Para as sessões de vídeo, foram selecionados programas escolhidos pelos próprios alunos. Depois das sessões realizaram-se debates e o preenchimento de questionários. Na análise dos questionários, a pesquisadora desprezou os erros de ortografia, pontuação e acentuação, considerados dentro do padrão de conhecimento do idioma para essa faixa etária.

³⁶ Olga GUEDES. Os estudos de recepção, etnografia e globalização. In: Antônio Albino Canelas RUBIM et al. (org.). *Produção e recepção dos sentidos midiáticos*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 110.

A entrevista e a observação participante foram utilizadas como métodos etnográficos de pesquisa. O objetivo foi aproximar-se do agente real em seu ambiente natural (escola), no qual ocorrem os processos de comunicação escolar. Somente assim seria possível investigar as reais condições da experiência de mídia-educação, dentro de regras e condições concretas.

1.4.1.1. Escolha do ambiente escolar: objetivos e justificativas

O principal objetivo desta pesquisa é observar uma experiência de recepção televisiva na escola, para compreender como se dá a produção de sentido em um grupo selecionado de jovens nesse ambiente em particular e conhecer as condições em que a mídia-educação pode ser introduzida na escola.

O ambiente, nesse caso, tem um papel fundamental, pois a escola é uma das mediações de maior peso na vida dos adolescentes – é onde passam grande parte de seu tempo, fazem amizades, têm relações de afeto e conflitos.

Com base nesse trabalho empírico, pretende-se contribuir com os projetos de implantação de estudos da mídia nas escolas (mídia-educação).

1.4.1.2. Sessões de vídeo e debates: objetivos e justificativas

A exibição de vídeos para análise na escola teve o objetivo de permitir a observação de diversas situações: o processo de escolha entre os alunos; o interesse e as reações no momento da exibição; a troca de idéias após a exibição; a atuação da professora e a relação entre ela e os alunos; a disponibilidade de recursos técnicos e humanos na escola para a realização de um trabalho de mídia-educação.

Se tivéssemos optado por aplicar questionários, apenas, sem nenhuma exibição de vídeo, ou se os alunos fossem orientados a assistir a determinado programa em casa, para posterior debate na escola, todas aquelas possibilidades de observação seriam prejudicadas.

1.4.1.3. Entrevistas e questionários: objetivos e justificativas

Após a exibição de cada vídeo, foram realizadas entrevistas coletivas que permitiram ao pesquisador observar a dinâmica da troca de idéias na classe, com a predominância de um ou outro aluno; a necessidade da intervenção disciplinadora da professora; a diferença no desempenho dos alunos em entrevistas realizadas com grupos pequenos e com grupos grandes.

O roteiro das entrevistas foi previamente determinado, de acordo com o vídeo exibido. Procurou-se investigar o conhecimento anterior dos alunos a respeito do programa; a compreensão do conteúdo do episódio exibido; a opinião e a impressão geral sobre o que o aluno havia acabado de assistir. No momento das entrevistas, porém, o roteiro foi sofrendo modificações, conforme os aspectos que se mostraram mais importantes para os alunos.

O questionário “Quem são os participantes da pesquisa” procurou obter informações sobre a situação familiar e econômica do aluno. No questionário “Você e sua vida cultural”, o aluno falou sobre suas atividades de esporte e lazer, viagens, hábitos quanto a cinema, teatro e leitura, bem como sua opinião sobre a televisão e seu modo de assistir tevê em casa (sozinho ou com a família, por exemplo). As perguntas foram todas abertas, para permitir maior liberdade de expressão nas respostas.

Em se tratando de uma pesquisa qualitativa, a tabulação geralmente foi feita não para que se aferisse uma tendência geral do grupo em qualquer dos aspectos, e sim para permitir um melhor conhecimento a respeito dos jovens que participaram da pesquisa.

CAPÍTULO 2. TELEVISÃO: A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO NA EMISSÃO E NA RECEPÇÃO

2.1. Imagem e imaginário

Por sua larga presença na sociedade contemporânea, a mídia tem um peso significativo nas trocas simbólicas e na construção de sentidos.

A propaganda associa valores e crenças aos produtos que oferece ao consumidor. Muitas vezes, compra-se determinado bem muito mais pelos valores a ele associados (poder, *status*, juventude, irreverência, sensualidade, beleza) do que por sua real utilidade. E isso não é feito apenas no caso de produtos aparentemente sofisticados, como carros, bebidas, roupas ou perfumes, que possam ensejar algum tipo de identificação com uma classe social que se reivindica superior. Até mesmo produtos prosaicos passaram a simbolizar muito mais do que seu valor de uso, como se vê em um famoso comercial de papel higiênico que explora o desejo de *status* das pessoas, ao mostrar um mordomo levando o produto ao patrão numa vistosa bandeja.

Entre todos os meios de comunicação, a televisão ocupa lugar privilegiado, não apenas por sua presença massiva na sociedade, mas sobretudo pela especificidade de sua linguagem.

A televisão conjuga as linguagens visual, sonora e verbal, reproduzindo, criando e recriando a realidade sob os mais variados formatos, com objetivos diversos (vender produtos, divertir, informar, formar opiniões, etc.). São propagandas, seriados, animações, novelas, programas de auditório, telejornais, talk-shows, videocliques e muitos outros gêneros.

Os recursos de que esse veículo se utiliza para produzir suas mensagens são cada vez mais sofisticados. Os equipamentos se aprimoram, e em breve já estará amplamente disponível a tevê digital, que permite alta definição de imagem. Recursos digitais ampliaram as possibilidades de criação de efeitos especiais – visuais e sonoros. O domínio da linguagem televisual entre os profissionais da

área indica para cada situação o melhor enfoque de câmera, para cada público a trilha sonora mais adequada, para cada atmosfera a melhor luz.

Também os receptores se aprimoram na capacidade de decifrar as mensagens televisuais. Afinal de contas, a leitura da mensagem televisiva – considerando-se aqui essa mensagem como um texto que o receptor decodifica utilizando estratégias e decifrando códigos – requer o domínio da linguagem.

A compreensão da mensagem televisiva implica, em seu nível mais técnico, a decifração de múltiplos códigos – no caso da tevê, as tomadas, closes, movimentos de câmera, passagens e cortes, efeitos visuais, locução em off, trilha sonora e efeitos sonoros, montagens digitalizadas e animações, por exemplo, que são manipulados para produzir determinados sentidos. E, como em qualquer atividade cognitiva, o domínio dessa linguagem aumenta com a experiência: pessoas que vêem mais tevê tendem a sofisticar seus esquemas mentais relacionados ao código televisivo.

Cabe ao leitor da mensagem televisiva, ainda, decifrar os novos significados da linguagem verbal, que, ao ser veiculada na tevê, passa por ressignificações, deslocamentos de sentido, unificações e recriações. Como lembra Adilson Citelli, “ao contrário do suposto, a imagem não promoveu a morte do *verbum*”.³⁷

Um telespectador mais assíduo compreende melhor os recursos da linguagem televisiva do que um receptor eventual. E a variedade de experiências é igualmente importante: a percepção de que na televisão estão presentes diversas formas de linguagem é mais clara para aquele receptor que já teve contato com videoclipes, filmes, concertos, balé, mímica, ópera e outros espetáculos televisionados, reportagens, programas de auditório, eventos esportivos (jogos de futebol, Olimpíadas, etc.) e animação, por exemplo. Mesmo que seja intuitivamente, esse telespectador sabe que a grande variedade de produtos televisionados envolve as linguagens verbal, icônica e sonora, em relações de ênfase variáveis.

³⁷ Adilson CITELLI. *Palavras, meios de comunicação e educação*. Op. cit.

Embora não saiba nomear os tipos de corte ou passagem de cena, esse receptor costuma acompanhar sem dificuldades as mudanças de ambiente e de ponto de vista, como na câmera subjetiva, que assume o olhar de determinado personagem, fazendo com que o telespectador se sinta ele próprio um observador participante. Da mesma forma, códigos e “regras gramaticais” da linguagem televisiva vão sendo absorvidos conforme aumenta o tempo de exposição do receptor ao meio.

Em um filme ou novela, por exemplo, imagina-se que o telespectador experiente tenha condições de acompanhar sem dificuldades uma narrativa não-linear, compreender elipses e *flashbacks*, perceber o sentido de um close (usado para valorizar uma reação emocional, ou chamar a atenção para um detalhe que mais adiante será fundamental para a compreensão da história), prever as cenas seguintes e até mesmo certas falas, no caso de esquemas mais convencionais. Em tese, esse telespectador tenderia a dominar esquemas cada vez mais complexos.

No entanto, podemos observar que há produtos televisivos que utilizam uma linguagem bastante elementar, mesmo considerando-se a elevada frequência de seu público. É o caso das telenovelas, produto com o qual o telespectador aficionado tem contato diariamente, muitas vezes ao longo de vários anos.

Nesse gênero televisivo, a narrativa é linear, e o telespectador conta com indicadores bem seguros nos quais se apoiar para compreender o desenrolar da trama. Um exemplo bem claro são as elipses de tempo, que em geral são explicitadas textualmente, no caso de avanço para o futuro (texto “Duas semanas depois...” que aparece na tela), ou por meio de recursos de câmera bastante óbvios, quando se trata de *flashbacks* – giro, imagem desfocada, etc.

Assim como a telenovela, produtos televisivos criados para atingir um público bem amplo – a exemplo do que ocorre com outros produtos culturais de massa – tendem a utilizar uma linguagem simplificada. Isso acontece porque, apesar de a experiência do receptor com o meio ser importante para o desvendamento do código e das convenções, a compreensão de um texto, verbal ou visual, implica

capacidades que não dependem apenas do tempo de exposição. Dependem também de inferências, comparações e atenção, por exemplo. E, sobretudo, dependem da intertextualidade – a capacidade de relacionar o que está sendo visto com outros tipos de texto já lidos, o que, obviamente, será tanto mais produtivo quanto mais rica for a experiência cultural do telespectador.

Para que se compreenda aqui a força da linguagem audiovisual, porém, não é necessário um conhecimento profundo sobre os recursos técnicos da televisão nem sobre a capacidade técnica ou cognitiva de leitura desse código pelo telespectador.

Reflita-se sobre o fascínio que exerce no público a simples imagem em movimento.

No cinema ou na tevê, as imagens são carregadas de qualidades expressivas. Rudolf Arnheim cita o exemplo da filmagem de uma planta trepadeira crescendo no decorrer de vários dias. A transmissão desse movimento condensado em poucos minutos é carregada de significados expressivos:

A atividade de uma planta trepadeira não aparece meramente como um deslocamento no espaço. Vemos a videira buscar seus arredores, tatear, estirar-se e finalmente apoderar-se de um apoio adequado exatamente com o tipo de movimento que indica ansiedade, desejo e feliz realização.³⁸

Se essa pode ser a impressão gerada por uma imagem absolutamente objetiva, com a câmera parada diante de uma trepadeira, imagine-se a força de uma imagem produzida com a intenção de explorar subjetividades – por exemplo, a mesma cena da trepadeira crescendo, agora com determinada trilha sonora, ou uma narração poética em *off* sobre a brevidade da existência humana.

Na televisão ou no cinema, há expressividade em cada imagem:

Os realizadores confiam às paisagens a tarefa de exprimirem os estados da alma: a chuva representa a melancolia; a tempestade, o tormento de alma. O cinema

³⁸ Rudolf ARNHEIM. *Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora*. São Paulo: Pioneira, 2002. p. 377.

tem o seu catálogo de paisagens, acessórios de alma, os seus “exteriores” correspondentes a tantos outros registros interiores [...]”³⁹

A música e os efeitos sonoros, por sua vez, atribuem significados à narração visual, ao mesmo tempo ordenando-a e dando-lhe ritmo.

O espectador mergulha na atmosfera audiovisual, levado pelo olhar das câmeras e embalado pelas sonoridades. Porém, não é conduzido nessa “viagem” como um corpo inerte.

O receptor, pode-se dizer, não apenas *recebe* as mensagens; *busca* algo nelas. A televisão, assim como o cinema, atende sobretudo a necessidades afetivas do público, “as necessidades de todo o imaginário, de todo o devaneio, de toda a magia, de toda a estética: *aquelas que a vida prática não pode satisfazer...*” -- sem o menor risco imediato, como no caso da emoção vivenciada pelo espectador durante uma cena de violência em que o herói enfrenta perigosos inimigos do bem. “Tudo se passa muito longe, fora do seu alcance. Mas, ao mesmo tempo, e sem mais, tudo se passa dentro de si”.⁴⁰

Como ficou bem evidente na pesquisa empírica realizada,⁴¹ os programas televisivos exercem um intenso efeito catártico sobre o público. Jovens de classe média aparentemente bem ajustados às normas sociais e estudantes de uma escola particular confessional se divertem assistindo a um programa de televisão em que o apresentador é um ex-viciado em drogas, fala muitos palavrões e simula situações de tortura e humilhação com seus “convidados”.

Está em jogo, nas trocas simbólicas efetuadas em situações comunicacionais, a necessidade de projeção e identificação que move todos os seres humanos em suas mais cotidianas ações.

Como explica o sociólogo e pensador francês Edgar Morin, o complexo projeção-identificação-transferência comanda todos os fenômenos psicológicos subjetivos. Quando uma pessoa narra um fato de modo diferente de outra, está

³⁹ Edgar MORIN. *O cinema ou o homem imaginário*. Lisboa: Relógio D'Água, 1997. p. 130.

⁴⁰ Ibidem, pp. 134 e 119.

⁴¹ A pesquisa é descrita e analisada nos capítulos 3 e 4 desta dissertação.

revelando os acontecimentos que para ela são mais significativos. Quando julga alguém atribuindo-lhe certa tendência, na verdade está expondo suas próprias tendências (“tudo é puro para os puros e impuro para os impuros”, afirma Morin).

A projeção é um processo universal e multiforme. As nossas necessidades, aspirações, desejos, obsessões, receios, projetam-se não só no vácuo em sonhos e imaginação, mas também sobre todas as coisas e todos os seres. Os relatos contraditórios de um mesmo acontecimento, seja uma catástrofe de Le Mans ou um acidente de aviação, a batalha do Soma ou uma cena caseira, traem, muitas vezes, deformações mais inconscientes que intencionais.⁴²

Na situação de recepção televisiva, objeto de reflexão desta pesquisa, a imensa gama de recursos que potencializam as subjetividades da linguagem audiovisual é campo mais que fértil para a exaltação do imaginário. Nas palavras de Morin, referindo-se aos filmes de cinema, chega a ocorrer uma simbiose na relação entre televisão e telespectador, como um sistema que tende a integrar o fluxo do programa ao fluxo psíquico do espectador.

O sociólogo inglês Anthony Giddens criou o conceito de “recurso reflexivo” para falar sobre o papel dos espetáculos na busca de autoconhecimento das pessoas, na sociedade individualista dos dias atuais. A televisão seria, assim, mais um recurso entre os tantos meios disponibilizados pela sociedade de consumo para responder à angústia existencial do ser humano, como livros de auto-ajuda, terapias alternativas, etc.

Nessa busca por respostas existenciais, satisfações afetivas, identificações e projeções, o indivíduo atua como um ser social, inserido em determinada classe, com uma história familiar, oportunidades culturais e outros pontos de contato com a sociedade – pontos que formam redes denominadas *mediações* pelos estudos culturais.

Uma produção audiovisual não tem um sentido *em si*. É da interação com o telespectador que ela vai ganhando significados. Por isso, para ter uma idéia de como determinado programa é recebido por um telespectador – o que entende do que viu, que impressões teve, o que o tocou ou mais, se gostou ou não, etc. --, é

⁴² Edgar MORIN. Op. cit. p. 107.

necessário saber de que telespectador se está falando. Quem é essa pessoa? Onde estuda, onde mora, com quem convive? Como são suas relações familiares e amorosas? Qual seu grupo de amigos? Trabalha? Estuda durante o dia ou à noite? Qual seu ambiente cultural, em termos de música, teatro, literatura? Qual é sua história de vida, quais são seus conflitos pessoais, suas ambições? Qual o papel da televisão em seu cotidiano? Costuma viajar? Para onde? As perguntas poderiam continuar indefinidamente, abrangendo todos os aspectos da vida desse indivíduo.

Por tudo isso, o grupo de receptores não é um grupo monolítico, e cada indivíduo não é tampouco rotulável como afeito a este ou aquele tipo de programa, tendendo a interpretar as mensagens desta ou daquela maneira. No universo das subjetividades e do imaginário, as negociações de sentido são constantes. A imagem que em determinada circunstância pode parecer chocante para uma pessoa, em outra situação, sob outro estado de espírito ou na companhia de grupos de receptores diferentes, adquire outro significado. Na pesquisa empírica, pudemos verificar como as reações dos receptores são potencializadas dependendo do tamanho do grupo presente à exibição – daí uma das “magias do cinema”, como relata Edgar Morin na obra aqui citada: mergulhado na escuridão de uma sala de projeção em meio a muitas pessoas, o espectador tende a viver as emoções com maior intensidade do que quando está em casa sozinho assistindo ao mesmo filme.

2.2. Análise da construção de sentido

Um trabalho de análise dos processos de construção de sentido que acontece na recepção de mensagens televisivas implica, entre outros fatores, a consciência de que cada cena de uma telenovela envolveu escolhas (da situação, dos diálogos, dos atores, etc.) e que outras escolhas produziram outros efeitos, uma vez que a televisão transmite não a realidade, mas uma *representação* da realidade; implica, também, observar as várias linguagens que contribuem para a construção de sentido na cena: figurino, cenário, trilha sonora, efeitos sonoros,

cores, texto, expressão corporal, duração, cortes, ângulos, movimentos de câmera, etc.

Quando se fala em produção de sentido, portanto, está-se falando em uma leitura muito mais complexa do que a leitura narrativa:

A maior parte dos estudos dos meios de comunicação são conteudistas, isto é, buscam nas mensagens apenas seus conteúdos verbais ou verbalizáveis. Esses estudos se esquecem das peculiaridades e riquezas que as interações entre as linguagens podem criar e dos efeitos diferenciados na percepção do receptor que essas peculiaridades estão aptas a produzir. Em síntese: fica negligenciado o fato de que o modo como essas mensagens se articulam é tão importante para a recepção quanto aquilo que elas dizem. Além disso, não é levada em conta a riqueza de sentidos perceptivos que podem potencialmente interagir no ato de recepção dessas mensagens, assim como a diversidade de efeitos psicofísicos e cognitivos que elas podem produzir.⁴³

Em um trabalho de mídia-educação que se queira realizar na escola, a análise desses níveis requer leituras em dimensões diversas, como descreve o educador espanhol Joan Ferrés:⁴⁴ a análise formal (identificação e análise dos recursos utilizados para construir a mensagem) e a leitura temática (as razões e os interesses que estão por trás da mensagem e seus efeitos sobre o telespectador). Para o pesquisador norte-americano Joshua Meyrowitz,⁴⁵ como já se expôs nesta dissertação, uma alfabetização midiática envolve a análise do conteúdo, da gramática e do próprio meio como ambiente de produção. David Buckingham,⁴⁶ pesquisador inglês, fala em leitura textual (observação minuciosa, de modo a descrever, interpretar e julgar as mensagens) e leitura contextual (reflexão sobre os contextos em que se dá a produção midiática), e especifica os vários níveis de análise:

-- sentidos (como a mídia usa diferentes formas de linguagem para transmitir idéias e significados);

⁴³ Lúcia SANTAELLA. *Cultura das mídias*. São Paulo: Experimento, 1996. p. 47.

⁴⁴ Op. cit.

⁴⁵ Joshua MEYROWITZ. Op. cit. p. 88-100.

⁴⁶ David BUCKINGHAM. *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity Press/Blackwell, 2003. p. 56.

- convenções (como esses usos da linguagem se tornam familiares e universalmente aceitos);
- códigos (como são estabelecidas as “regras” gramaticais da mídia; o que acontece quando elas são quebradas);
- gêneros (como essas convenções e códigos operam em diferentes tipos de textos midiáticos – como noticiários e filmes de terror);
- escolhas (que efeitos tem a escolha de certas formas de linguagem – como um tipo particular de tomada);
- combinações (como o sentido é transmitido pela combinação de seqüências de imagens, sons ou palavras);
- tecnologias (como as tecnologias afetam os sentidos que podem ser criados).

Qualquer que seja a denominação que se dê aos vários níveis de leitura, o que está em jogo na produção de sentido é um conjunto de mediações que concorrem na constituição do sujeito em suas relações sociais, culturais e econômicas.

2.2.1. A linguagem dialógica da tevê

As reflexões sobre a construção de sentido na recepção de mensagens televisivas devem ser feitas considerando-se o caráter dialógico dessa linguagem.

Para Bakhtin, toda parte verbal de nosso comportamento (quer se trate de linguagem exterior ou interior) não pode, jamais, ser atribuída a um único sujeito, considerado individualmente, isoladamente. Quando falamos, não estamos agindo sós. Todo locutor, para agir, se pauta na previsão possível de seu interlocutor e constantemente adapta sua enunciação às reações percebidas no outro. Assim, toda ação verbal assume a forma socialmente essencial de uma interação. É por isso que não se pode atribuir um enunciado unicamente ao interlocutor: ele é

produto da interação dos interlocutores e, num sentido mais amplo, de toda a situação social em que ele surgiu.⁴⁷

Mas nem sempre as diversas vozes do diálogo estão explícitas. Há textos polifônicos (os diálogos mostram-se, deixam-se entrever) e monofônicos (os diálogos se ocultam sob a aparência de uma única voz, de um discurso único). Em ambos, porém, estão presentes as diversas vozes que compõem os textos ou discursos – vozes (nem sempre harmoniosas) que se entrecruzam, se completam, respondem umas às outras ou polemizam entre si no interior do texto. Essas vozes são sempre vozes sociais.

Não é suficiente, contudo, refletir sobre o “conteúdo” desse texto. Há no enunciado um contexto extraverbal: por exemplo, a entonação é uma forma de avaliação na relação entre os interlocutores e uma forma de expressar esses valores. A entonação é uma atitude do locutor para com a pessoa do interlocutor (sua posição social, sua importância, etc.).

Isso foi verificado na experiência de recepção realizada nesta pesquisa, em que o palavrão e o tom aparentemente agressivo do apresentador João Gordo no programa de auditório *Gordo Freak Show*, bem como a própria situação de “tortura”, “humilhação” dos quadros do programa, adquirem um sentido absolutamente específico para a audiência, que seria bem diferente para um público que não fosse aquele. Tanto que, nos momentos em que o apresentador João Gordo se dirige ao seu “não-público” (“senhores e senhoras”, “avó”, etc.), seu tom é outro, a interação se modifica. E, de fato, o “não-público” interpreta de modo totalmente diferente o discurso dirigido ao público: os pais consideram o apresentador agressivo, como declararam alguns dos jovens que participaram da pesquisa empírica. Os próprios jovens, porém, não se sentem agredidos: identificam-se com a pretensa “autenticidade” do apresentador e a admiram. Como afirma Beth Braith, “a linguagem funciona diferentemente para diferentes

⁴⁷ Patrick DAHLET. Dialogização enunciativa e paisagens do sujeito. In: Beth BRAIT (org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Unicamp. 1997.

grupos, na medida em que diferentes materiais ideológicos, configurados discursivamente, participam do julgamento de uma situação”.⁴⁸

A pluralidade de vozes conflitantes está presente no discurso do apresentador João Gordo e na própria forma de enunciação. O clima de camaradagem do programa, a colaboração do “humilhado” para fingir medo e susto em uma atitude de cumplicidade e o ar divertido dos participantes contradizem os termos que estão sendo enunciados (a linguagem), representando uma situação de tortura e humilhação como brincadeira, como uma sátira ao universo monofônico dos programas de auditório em que, de verdade, os convidados são humilhados, constrangidos em sua miséria, expostos à forma mais degradante de exploração de fraquezas, desgraças, espetacularização dos dramas familiares. Não houvesse no programa utilizado na pesquisa tal cumplicidade, com o ar divertido dos convidados em vez das lágrimas em *close-up* dos programas-referência, a polifonia estaria mascarada, e se poderia crer em algum tipo de real humilhação. Essa diferença é imediatamente captada na interação entre os interlocutores (apresentador e audiência), advindo daí a construção do significado satírico, mesmo que de forma não consciente, mesmo que a audiência não seja capaz de classificar o programa como uma sátira.

O desvendamento desses pactos e a reflexão sobre essas negociações de sentido são alguns dos principais objetivos de um trabalho de mídia-educação. E, considerando-se que os indivíduos não criam sentidos isoladamente, um projeto de educação como esse – como, aliás, qualquer outro projeto educacional -- não pode ser elaborado com base em roteiros didáticos preestabelecidos, professores instruídos apenas tecnicamente e planos de curso rígidos.

Como afirma David Buckingham, a alfabetização midiática não pode ser considerada separadamente das estruturas social e institucional. É uma teoria social, que substitui uma noção de alfabetização singular por alfabetizações

⁴⁸ Beth BRAIT. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: Beth BRAIT (org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Unicamp, 1997. p. 99.

plurais, definidas pelos sentidos que elas produzem e pelos interesses sociais a que atendem.⁴⁹

⁴⁹ David BUCKINGHAM. Op. cit. p. 38.

CAPÍTULO 3. DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DA PESQUISA EMPÍRICA

3.1. O local da pesquisa e os participantes

Optamos por desenvolver a pesquisa em uma escola, com a finalidade de observar todo o processo de realização de uma experiência de mídia-educação no ambiente que, acreditamos, constitui o espaço privilegiado para a educação sistematizada, planejada e orientada por parâmetros preestabelecidos. Se realizada em outro ambiente, por exemplo o doméstico, com a formação de um grupo de espectadores mais ou menos homogêneo, a disponibilidade dos jovens talvez fosse maior, em termos de quantidade e duração dos encontros, flexibilidade de horário e até mesmo desinibição, concentração e empenho. No entanto, tal pesquisa fugiria ao nosso objetivo.

A pesquisa foi realizada com alunos de 8ª série do Colégio Franciscano Nossa Senhora Aparecida, no bairro paulistano de Moema. Nele encontramos todos os recursos necessários para a realização do trabalho: equipamentos de boa qualidade (aparelhos de televisão, vídeo, DVD e filmadora), instalações adequadas (sala de multimídia) e equipe técnica, além da imprescindível receptividade dos educadores e dos alunos.

Nosso objetivo era investigar alguns mecanismos de construção de sentido que são ativados na situação de recepção televisiva pelo grupo selecionado. Neste capítulo, os encontros são descritos tão pormenorizadamente quanto possível, e esse relato é entremeado de reflexões, questionamentos e exposição do próprio processo de tomada de decisões da pesquisadora, assim como dos vários imprevistos (que implicaram mudanças de rumo e improvisações). Uma vez que a proposta foi observar uma experiência de recepção, não poderíamos, neste relatório, nos deter exclusivamente na exposição dos fatos relativos ao momento da exibição dos programas e sua posterior discussão com os alunos.

A recepção não acontece apenas no momento em que se assiste a um programa – neste caso, um programa televisivo. Não se trata, portanto, de restringir a observação às reações do telespectador ou a seu modo de interpretar

as mensagens. É importante também conhecer a professora-mediadora e saber quais são suas idéias sobre a tevê e sobre a mídia-educação; verificar as condições do espaço e dos equipamentos disponíveis na escola selecionada; conhecer as dificuldades para encaixar um trabalho transdisciplinar em meio à rígida fragmentação da rotina escolar diária; lidar com a necessidade de um planejamento flexível; observar o comportamento dos alunos em um trabalho que não implica avaliação tradicional (“prova”) -- entre tantos outros aspectos que uma experiência desse tipo propicia.

Apenas com uma análise voltada para essa multiplicidade de aspectos se poderia fornecer algum parâmetro ao educador que pretenda realizar um trabalho de mídia-educação na escola. Conhecendo todo o processo desse trabalho, o professor poderá avaliar os diversos níveis de intervenção que ocorrem quando se introduz na escola uma nova linguagem: o espaço da aula se altera, quer se opte por uma sala multimídia, quer se levem para a sala de aula os diversos aparelhos necessários (tevê, vídeo, DVD, etc.); o professor deixa de ocupar o lugar central, tornando-se por algum tempo não o transmissor de conhecimentos, e sim um questionador e provocador; os alunos passam a participar mais ativamente da aula; a relação da turma com os demais alunos e com os educadores da escola se altera, pois o grupo está realizando algo diferente do restante da escola, algo que não tem que ver explicitamente com “aprender” alguma coisa, captar um conteúdo.

3.1.1. A professora-mediadora

Para que as intervenções se realizassem em um ambiente no qual os alunos estivessem mais à vontade para expressar suas opiniões, optou-se por convidar um professor para atuar como mediador da pesquisa. Em encontros com a orientadora pedagógica do colégio, o primeiro passo foi a definição do critério que seria utilizado para a escolha desse professor mediador: o perfil multidisciplinar e aberto à exploração de linguagens múltiplas. Entre os educadores que atendiam a esse perfil, havia professores de Educação Física, Teatro, Língua Espanhola e

Língua Portuguesa e Literatura. Considerou-se em seguida a familiaridade e o interesse do professor em relação a temas ligados à comunicação, como leitura e interpretação de textos, ambigüidade, mensagens subliminares, linguagem persuasiva, comunicação visual e expressão oral, entre outros, uma vez que esses tópicos poderiam ser suscitados num trabalho relativo à narrativa televisiva. Havia também a necessidade de que a pesquisa empírica fosse de algum modo “encaixada” no planejamento do professor, para que não houvesse uma interrupção brusca do curso com a introdução de um trabalho estranho às matérias que estavam sendo estudadas. Essas reflexões conduziram à escolha da professora de Língua Portuguesa para mediar a pesquisa.

Foi com entusiasmo que a docente aceitou participar do trabalho, dedicando-se com empenho no apoio ao planejamento da pesquisa e em sua realização na sala de aula.

A professora tem licenciatura plena em Língua Portuguesa e Língua Inglesa, tem 36 anos e se formou em 1993 por uma faculdade particular da cidade de São Paulo. Fez dois cursos de extensão sobre Línguística Aplicada na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Leciona de manhã em um colégio do bairro paulistano da Casa Verde e à tarde no Colégio Franciscano Nossa Senhora Aparecida, em Moema – colégios situados em bairros diametralmente opostos na cidade de São Paulo.

No Colégio Nossa Senhora Aparecida, seu plano de curso da disciplina Língua Portuguesa para o trimestre previa o trabalho com narrativas. Assim, dedicamos incluir a análise de programas televisivos como mais uma forma de narrativa a ser estudada – embora não apenas quanto ao seu conteúdo verbal, e sim no que diz respeito ao estudo amplo de linguagem, em sua diversidade de códigos.⁵⁰

⁵⁰ Ver obra citada de David BUCKINGHAM. No primeiro capítulo, *Why Teach the Media*, Buckingham adverte que mídia-educação não é tecnologia educacional. Trata-se de aprender a desvendar as características da linguagem, para que a recepção ganhe um caráter crítico e desse modo o currículo escolar se torne de fato relevante.

3.1.2. A seleção do grupo de jovens

O grupo de jovens é formado por estudantes de 13 a 15 anos. Nessa faixa etária, que marca o início da adolescência, os jovens começam a desenvolver suas concepções sobre os fatos do mundo e a expressar opiniões próprias, em oposição às dos pais e dos demais adultos com os quais se relacionam. Além disso, estão cursando a etapa final do ensino fundamental (8ª série), em que a capacidade de expressão verbal e argumentação já se consolidou, bem como procedimentos envolvidos em um trabalho de análise qualitativa. A exposição aos meios de comunicação de massa, nessa faixa etária, em geral é ampla e diversificada, englobando televisão, rádio, internet, jornais e revistas.

A proposta inicial deste trabalho era formar um grupo de no máximo dez alunos. Por tratar-se de uma pesquisa qualitativa, pensou-se que em um grupo desse tamanho seria maior a interação da pesquisadora e da mediadora com os sujeitos que se pretendia estudar. No entanto, as várias possibilidades de formação desse grupo mostraram-se inviáveis. Pensou-se em expor o projeto de pesquisa em algumas salas de aula e convidar os alunos a participar, formando o grupo com alunos de turmas diferentes, conforme o interesse que demonstrassem. A pesquisa teria então de ser realizada fora do horário de aulas, para que eles não tivessem de se ausentar da classe nos encontros com a pesquisadora – o que seria um grande complicador, pois os alunos, em sua maioria, fazem cursos livres no horário vago (música, inglês, etc.) e, além disso, dependem dos pais para levá-los e buscá-los na escola.

Além disso, não só o critério quantitativo teve peso. Havia um mais importante: o qualitativo. Era fundamental que o trabalho se realizasse com um grupo coeso, que já tivesse certa convivência por algum tempo, para que a interação entre os alunos e entre eles e a professora-mediadora fluísse de modo a permitir a observação das influências mútuas que ocorrem num processo de recepção televisiva.

Essas considerações levaram à escolha da menor turma possível na escola: uma 8ª série do período vespertino que tem 22 alunos, enquanto a maioria das

turmas de 6^a, 7^a e 8^a séries tem no mínimo 30 alunos. Participaram dessa decisão a coordenadora pedagógica, a professora de Língua Portuguesa e Literatura e a pesquisadora. Feita uma sondagem inicial com os alunos, verificou-se o interesse em participar da pesquisa.

3.2. Planejamento

A pesquisa empírica consistiu em oito encontros, sendo dois dedicados à escolha das turmas e planejamento das atividades com a professora e a coordenadora pedagógica e com os alunos da 8^a série.

O roteiro dos encontros foi este:

- 1º/6 – Reunião da pesquisadora com a coordenadora pedagógica para definir critérios na escolha do professor e na formação do grupo de alunos; reunião com a professora convidada para atuar na pesquisa.
- 5/6 – Observação de duas aulas de Língua Portuguesa e Literatura, em duas turmas de 8^a série, para conhecer o trabalho que estava sendo feito com linguagens e para selecionar a turma que seria convidada a participar da pesquisa.
- 7/6 – Seleção dos programas a serem analisados, feita pelos alunos sob a orientação da pesquisadora e da professora.
- 12/6 – Conversa coletiva sobre televisão e demais meios de comunicação de massa.
- 19/6, de manhã – Exibição de um dos programas selecionados (episódio de *Os Simpsons*), para um grupo de 6 alunos; discussão e preenchimento de questionário sobre o programa.
- 19/6, à tarde – Exibição de um trecho do mesmo episódio de *Os Simpsons*, agora para 22 alunos; discussão em grupo sobre a linguagem televisiva, com sistematização de conhecimentos e análise de 2 comerciais; preenchimento de questionário sobre linguagem televisiva.

26/6, de manhã – Exibição de outro programa selecionado (*Gordo Freak Show*); discussão e preenchimento de questionário sobre o programa.

26/6, à tarde – Atividade em grupo: produção de um programa televisivo.

Além dos questionários relacionados especificamente aos programas analisados e à linguagem televisiva, os alunos responderam a outros dois:

1. “Quem são os participantes da pesquisa”: informações pessoais, familiares e econômicas.

2. “Você e sua vida cultural”: informações sobre hábitos e gostos culturais do aluno.⁵¹

3.3. O grupo de alunos

A turma de 8ª série escolhida tem 22 alunos, sendo 10 meninas e 12 meninos. Desse total, 17 responderam ao questionário denominado “Quem são os participantes da pesquisa”. Os demais não compareceram à escola no dia em que o questionário foi aplicado.

O questionário foi planejado para permitir que se conhecesse um pouco o contexto social e econômico em que o aluno vive: quantas pessoas moram na casa, qual a escolaridade e a profissão dos pais, como é sua residência, que bens a família possui, em que bairro mora, se tem empregados em casa, que viagens já fez e o meio de transporte que utiliza no dia-a-dia – enfim, as *mediações de referência* de que fala Orozco e que expusemos no capítulo 1 desta dissertação. Acreditamos que essas informações podem ser úteis para a compreensão da influência que o ambiente familiar e o padrão de vida podem ter na visão de mundo dos jovens que estão sendo pesquisados. Não se trata, obviamente, de uma influência determinista, uma vez que uma série de mediações atuam na formação dessa visão de mundo e na construção dos sentidos. Trata-se, tão-somente, de conhecer melhor algumas dessas tantas mediações.

⁵¹ Todos os modelos de questionário utilizados estão incluídos no final desta dissertação.

Pelo questionário, verificamos que a maioria dos alunos da turma faz outros cursos, além do colégio. Do total, 16 freqüentam curso paralelo de inglês ou matemática (método Kumô), ou música (violão e guitarra), ou pratica dança ou esporte (dança, academia, futebol, basquete, natação). Muitos alunos (10) praticam duas ou três dessas atividades.

Entre as profissões exercidas pelos pais, foram mencionadas nos questionários: bancário, exportador/importador, publicitário, administrador de empresas, engenheiro, engenheiro civil, adaptador de recursos, empresário, corretor de seguros, industrial, advogado, gerente de recursos humanos (2), dono de livraria, arquiteto. E pelas mães: decoradora (2), exportadora/importadora, publicitária, funcionária de confecção, pedagoga, advogada, contadora, *personal trainer*, pintora, empresária, secretária, psicóloga, gerente de banco, dona de livraria, artista. Entre os alunos que responderam à pesquisa, apenas um declarou que a mãe não trabalha fora de casa. Praticamente todos os pais e mães têm curso superior, e alguns, mestrado ou pós-graduação.

Dos 17 que responderam ao questionário econômico, 16 moram em apartamento ou casa de 3 a 5 dormitórios; 10 moram em casa ou apartamento com 3 ou mais banheiros.

Os bairros de moradia são os considerados de classe média alta: 3 em Campo Belo, 9 em Moema, outros no Itaim-Bibi, no Brooklin, Vila Olímpia e Chácara Flora.

Dos 17 alunos, 15 moram em imóvel próprio e 2 em imóvel alugado.

A quantidade de televisores que há na casa dos alunos está sintetizada no quadro a seguir:

Quantas tevês há na casa	Total de respostas
2 tevês	3

3 tevês	5
4 tevês	4
5 tevês	1
6 tevês	4

As casas em geral são bem aparelhadas: todos os alunos têm pelo menos 1 aparelho de DVD-player e 7 têm home-theater.

No grupo pesquisado, as famílias são pequenas: 6 alunos moram apenas com os pais; 5 com os pais e 1 irmão; 1 com a mãe, a avó e 1 irmão; 2 apenas com a mãe e 1 irmão; 1 apenas com a mãe; e apenas 2 moram com os pais e mais de 1 irmão.

Dos 17 alunos, 7 já viajaram ao exterior (Estados Unidos, Cancún, Europa, Argentina, Paraguai); 8 já viajaram para outros estados do Brasil, especialmente o Nordeste.

Quanto a empregados, 9 têm 2 empregados em casa, normalmente uma empregada doméstica mais 1 faxineira, ou passadeira, ou cozinheira; 2 não têm empregada; os demais têm 1 faxineira ou 1 empregada.

Todos utilizam carro particular como meio de transporte. Das 17 famílias, 9 têm 2 carros; 4 têm 1 carro; 2 têm 3 carros; e 2 têm 4 carros.

3.3.1. Os jovens e a tevê: preferências e opiniões

O questionário “Você e sua vida cultural” teve por objetivo verificar o ambiente cultural em que os alunos vivem: seus hábitos de lazer, os interesses culturais, o acesso a atividades educativas e formativas que contribuam para fornecer quadros variados de referência cultural. Dos 22 alunos da turma, 21 responderam à pesquisa. Entre eles, a televisão é um dos passatempos mais presentes. O quadro a seguir sintetiza o total de número de horas que os alunos dedicam a essa atividade:

	QUANTAS HORAS POR DIA VOCÊ VÊ TEVÊ...						
	...durante a semana, de manhã? ⁵²						
	0	30 min	1 hora	2 horas	3 horas	4 horas	5 horas
Número de alunos	2	2	7	3	2	3	1
	...durante a semana, à noite? ^{53 54}						
	0	30 min	1 hora	1h30min	2 horas	3 horas	De 4 a 6 horas
Número de alunos	1	1	1	1	5	3	6
	...nos finais de semana, de manhã?						
	0	30 min	1 hora	2 horas	3 horas	4 horas	5 horas
Número de alunos	5	3	5	5	5	2	
	...nos finais de semana, à tarde?						
	0	30 min	1 hora	2 horas	3 horas	4 horas	5 horas
Número de alunos	7	1	2	4	4	1	1
	...nos finais de semana, à noite?						
	0	De 1 a 1h30min	De 2 a 3 horas	4 horas	5 horas	6 horas	

⁵² Uma aluna não entendeu a pergunta. À pergunta: “Quantas horas por dia você vê tevê – durante a semana, de manhã?”, compreendeu que se queria o total de horas da semana inteira. Respondeu “11”. A mesma aluna respondeu que durante a semana assiste televisão durante 8 horas à noite; e, nos finais de semana, 10 horas de manhã, 6 horas à tarde e 10 horas à noite. Uma vez que a aluna não compreendeu a pergunta, o total de respostas válidas nos demais campos da tabela passa a ser 20, e não 21.

⁵³ À tarde, os alunos estão no colégio.

⁵⁴ Além da aluna mencionada na nota 51, outros dois alunos parecem não ter entendido a pergunta, tendo respondido que durante a semana, à noite, assistiam à tevê durante 7 e 11 horas, respectivamente.

Número de alunos	1	3	10	3	1	2
-----------------------------	---	---	----	---	---	---

A tabela anterior mostra, portanto, que nos períodos em que não estão na escola quase metade dos alunos entrevistados assiste tevê por um período de 1 a 2 horas; à noite, o período é maior: de 4 a 6 horas. Nas manhãs dos finais de semana, a tevê ocupa de 1 a 2 horas para quase metade desse grupo; à tarde, um grande número (considerando-se o tamanho do grupo) não assiste tevê, mas mais da metade dos entrevistados (11 alunos) dedica de 30 minutos até 3 horas à tevê.

Se considerarmos que, conforme já destacado anteriormente, a maioria dos alunos faz cursos paralelos à escola (esportes, idiomas, etc.), poderemos observar que a televisão é a principal atividade que preenche as disponibilidades da agenda semanal dos alunos. Essa é a importância de tais dados quantitativos para esta pesquisa: em geral, quando não estão na escola ou fazendo um desses cursos paralelos, os alunos estão assistindo à tevê. Nos finais de semana, a frequência maior é à noite, período em que normalmente estão em casa (16 dos 20 alunos que responderam corretamente à questão assistem a mais de 2 horas de tevê nas noites de final de semana).

No entanto, esses dados gerais escondem situações bem particulares, que se tornaram mais claras na entrevista coletiva que a pesquisadora fez sobre o assunto. Nessa oportunidade, Pedro disse que assiste tevê muito pouco, “a não ser que eu esteja de castigo”. André é o oposto: “Eu acordo e ligo a televisão. Vou ver o que está passando. Procuro esporte e coisa de comédia. Vou ver se tá passando filme. Se o filme for legal, eu vejo”.

A resposta de Pedro suscita um parêntese para uma reflexão sobre sua qualidade de receptor. Quando Pedro afirma que assiste tevê muito pouco, “a não ser que eu esteja de castigo”, não está apenas informando sobre seus hábitos como telespectador; está falando muito sobre sua vida familiar, essa mediação que tem grande peso no início da adolescência. Pode-se supor que, nessa família, ou pelo menos para o aluno, a televisão é considerada a última opção de lazer:

como Pedro está de castigo, não pode sair de casa nem ver os amigos; só lhe resta então a televisão. Pelos questionários, ficamos sabendo que Pedro não tem tevê no quarto. Assim, nesse caso o castigo “ver tevê” não é sinônimo de reclusão. Além disso, o relato pode indicar que a educação nessa família é pautada por regras que, se descumpridas, podem resultar em um castigo. Consultando novamente os questionários, ficamos sabendo um pouco mais sobre a vida cotidiana de Pedro. Ele costuma ir ao cinema e dedica parte de seu tempo livre ao computador: tem um site e faz animações em Flash.

Em suas respostas aos questionários, esse garoto de 14 anos mostrou-se bastante crítico. Afirmou, por exemplo, que um ponto positivo da tevê é seu “efeito calmante”: “Se você precisa dormir mas não tem sono, vá ver tevê”. Quando se pediu que citasse uma celebridade, mencionou Juliana Paes, mas ressaltou: “Somente pelo seu corpo. Não acho boa atriz”.

Com base em todas essas informações, podemos arriscar-nos a supor que Pedro se qualifica como um receptor televisivo eventual por sua própria escolha (e talvez também da família, pelo fato de não haver um aparelho de tevê em seu quarto). A televisão não ocupa um papel central em seu dia-a-dia e é considerada por ele de modo bastante crítico.

Fechado esse parêntese, voltemos aos dados coletados e percebemos que, entre o grupo de alunos pesquisados, a presença dos amigos é intensa nos finais de semana e nos feriados. As atividades em grupo aparecem em todas as respostas à pergunta “Como você se diverte nos finais de semana e nos feriados?": 12 alunos citaram diretamente “saindo com meus amigos” e 5 citaram atividades que normalmente os jovens dessa idade praticam com amigos, como ir ao cinema ou ao shopping, tocar instrumento musical e praticar esportes. Além dessas respostas, foram mencionadas as seguintes atividades: sair com a família, ficar no computador, assistir a vídeos, dormir, viajar, jogar video-game, andar de bicicleta e ir a festas.

O papel do grupo, nessa faixa etária, começa a se ampliar. Para o jovem de 13 a 15 anos, é cada vez mais importante a opinião dos amigos, a aceitação do

grupo. A afirmação da personalidade e da sexualidade implica busca de identificação com aquele que é considerado seu semelhante, em oposição aos pais. Nesse momento, a família passa a ser o referencial de conflito, que o jovem precisa questionar para se definir como ser independente.

Dos 21 alunos que responderam à pesquisa, 17 têm tevê no quarto. Apenas 1 não tem tevê a cabo em casa. O que assistem na tevê? As perguntas relativas aos hábitos e preferências sobre televisão são reproduzidas a seguir, com uma síntese das respostas:

CITE UM PROGRAMA DE TEVÊ DE QUE VOCÊ GOSTE MUITO. EXPLIQUE POR QUE GOSTA.

- *Gordo Freak Show*⁵⁵ (“Gosto de ver os outros rirem e alguns castigos.”)
- *Disk MTV* (“Passa clipes e eu me informo sobre músicas.”)
- *Belíssima* (“Acho divertido de ver”; “Adoro essa novela”.)
- filmes [Não explicou por que gosta.]
- seriados (“Parecem novela mas são mais reais.”)
- Discovery (“Contém muito conteúdo.”)
- *Covernation* (“Programa do MTV, em que mostra várias bandas covers.”)
- *Friends* (“É divertido.”)
- *Top-Top* (“Eles fazem listas de famosos e sempre acabo aprendendo sobre música e artistas.”)

⁵⁵ Breve descrição dos programas citados: *Gordo Freak Show* – programa de auditório comandado pelo músico João Gordo (canal: MTV); *Disk MTV* – programa de clipes musicais da MTV; *Belíssima* – novela das 20 horas da rede Globo, transmitida até julho de 2006; Discovery – canal de documentários da tevê a cabo; *Covernation*: programa de clipes musicais transmitido pela MTV; *Friends* – seriado sobre as relações entre um grupo de seis amigos (adultos); *Top-Top* – programa da MTV que a cada episódio apresenta listas dos “mais-mais” (mais bonitos; mais ricos; mais malvestidos; etc.); *Os Simpsons* – desenho animado sobre uma família politicamente incorreta; *Linha de Passe* – mesa-redonda sobre esportes; *Troca de esposas* – reality show em que duas esposas trocam de família durante certo período; *American Chopper* – reality show que tem como tema a construção de motos; *NBA Action* – esportes; *Chaves* – seriado mexicano de humor ingênuo; *Overhulin* – seriado transmitido pelo Discovery Chanel, em que a cada episódio uma equipe de mecânicos transforma um carro velho em um automóvel especial; *South Park* – desenho animado politicamente incorreto; *The O. C.* – seriado que tem como tema uma família com filhos adolescentes.

- *Os Simpsons* (“É engraçado e além disso é muito crítico”; “Excêntrico, autêntico e engraçado”.)
- *Linha de passe* (“Fala sobre futebol europeu e nacional com bastante informações.”)
- *Troca de esposas* (“Você vê como as pessoas vivem, os problemas, etc.”)
- *Overhaulin* (“É de carros.”)
- *American Chopper* (“É sobre pai e filho que têm uma oficina e constróem motos personalizadas.”)
- *NBA Action* (“É um programa onde só passa basquete e curiosidades.”)
- *Chaves* (“É engraçado.”)
- *Futebol*, *American Chopper* e *Overhaulin* (“São temas que me interessam, carros, motos e esporte.”)
- *South Park* (“É muito engraçado e mostra o mundo de crianças com as mentes ‘ferradas’.”)
- *The O. C.* (“Aborda coisas da adolescência.”)

Nessa lista de preferências, em que predominam os programas transmitidos por tevê a cabo, pode-se notar que as escolhas são movidas pelos mais diversos interesses, mas em praticamente todas as respostas a escolha é ativa e consciente: o jovem liga a tevê com o objetivo de assistir a determinado programa. Todos os jovens pesquisados têm seus programas de tevê preferidos, mesmo aquele que declarou quase não assistir tevê (apenas nos finais de semana: 1 hora à tarde e de 2 a 3 horas à noite).

Oralmente, perguntou-se sobre os programas que viam quando eram crianças. Muitos se lembraram de *Castelo Rá-Tim-Bum*, *Chaves* e *Chapolim*, e demonstraram uma relação emocional com esses programas – tanto pelo tom de voz quanto pela expressão facial.

Como os jovens pesquisados assistem tevê? Em conversa com a pesquisadora, vários deles afirmaram que costumam fazer outras coisas enquanto vêem tevê – principalmente, ficam no computador. Um aluno afirmou que a tevê é

muito mais “parada” que o computador. Quando a tevê está muito “parada”, esse aluno aproveita para conversar em um chat, por exemplo.

Para compreender melhor a situação imediata de recepção, a pesquisadora pediu que os alunos citassem programas que costumam ver com os pais ou outros familiares e aqueles que costumam ver sozinhos. As respostas foram: com a família, costumam assistir novela (citada 9 vezes), telejornal (3), jogo de futebol ou outros esportes (2), filmes (7), *Domingão do Faustão*, seriado *A grande família*, seriado *American Chopper* (2),⁵⁶ seriado *American Idol*. Sozinhos, os alunos assistem a programas que consideram mais direcionados a sua faixa etária: programação da MTV (3), *Overhaulin* (2), seriados e filmes, “filmes de tiro e terror”, canal 57 da TV A, *American Chopper* (2), programas do canal People and Arts, desenhos, documentários, programas esportivos, *Os Simpsons*, programas sobre música, *Hermes e Renato*, Multishow, Discovery.

É importante também saber se os alunos conversam com os familiares sobre o que assistem na tevê. Uma pergunta do questionário foi: “Você costuma conversar com sua família sobre o que assistiu na tevê?”. A pesquisadora pediu aos alunos que dessem respostas que esclarecessem a frequência, e não simplesmente *sim* ou *não*. As respostas dos 21 alunos foram:

“Não” – 6 alunos

“Sim” – 5 alunos

“Às vezes” – 4 alunos

“Raramente” – 3 alunos

“Não muito” – 1 aluno

“Sim, muito” – 1 aluno

“Quando eu não entendo” – 1 aluno

Embora a maioria dos alunos converse com os familiares sobre o que viu na tevê, é difícil saber como essa conversa se desenrola: em forma de crítica,

⁵⁶ O mesmo programa foi citado nos dois casos: 2 alunos assistem com os pais e 2, sozinhos.

comentário, etc. Porém, é importante que se perceba que o fato de a tevê constituir tema de conversa implica a valorização desse meio de comunicação na família e sua presença cotidiana.

CITE UM PROGRAMA DE TEVÊ DE QUE VOCÊ **NÃO** GOSTE. EXPLIQUE POR QUE NÃO GOSTA.

- *Raul Gil* (“Odeio, abomino o jeito desse cara. Acho idiota e sem sentido.”)
- *Zorra total* (“É um programa muito sujo, com sacanagem e sem graça”; “Não tem graça nenhuma”.)
- *Faustão* (“É ruim!”)
- *Religião* (“É entediante.”)
- *Novelas sem ser da Rede Globo e rezas em canais.* [Não explicou por que não gosta.]
- *Cidade alerta* (“É muita violência.”)
- *Domingo legal* (“Os temas abordados não me interessam.”)
- *Religião* (“É entediante”; “São muito monótonos e não têm nada que me interesse.”)
- *Pânico na TV* (“É inútil, não serve para nada!”)
- *Fala que eu te escuto* (“Falam sobre coisas chatas para mim.”)
- *Rebeldes* (“A novela é fútil, só incentivam crianças a ser fúteis, brigar com os pais e ser vagabundas.”)
- *Gordo Freak Show* (“É muito violento e nojento.”)
- *Novela* (“Cansativo e repetitivo.”)
- *Canais de propaganda* [Não explicou por que não gosta.]
- [Resposta ilegível.]
- *Programas religiosos* [“Eles são monótonos e eu não gosto do assunto.”]

- *Cidade alerta* e programas do tipo (“É sensacionalismo.”)
- *Leilão* (“Não vejo graça de ver, não me interessa.”)
- *Paranormalidade* (“Acho que é uma baboseira.”)

Nessa lista de programas dos quais os jovens não gostam nota-se a presença repetida daqueles que têm caráter predominantemente publicitário e de exploração comercial de sentimentos, religiosidade e conflitos familiares e pessoais. Isso pode significar que o grupo está atento a questões como a predominância de interesses comerciais na programação de tevê e a exposição, na tela, de pessoas humildes, desprotegidas, que acabam tendo sua vida íntima escancarada para atrair certo tipo de audiência. Mais importante que as respostas em si é perceber que esse tipo de questionamento estimula os alunos a refletir sobre suas escolhas. Trata-se, como vimos no capítulo 2, de uma intervenção pautada pela leitura temática, segundo a classificação de Joan Ferrés,⁵⁷ uma das importantes funções da mídia-educação.

O mesmo tipo de leitura foi feito quando se perguntou aos alunos sobre os pontos positivos e os negativos da tevê.

A televisão, para os alunos pesquisados, tem como pontos positivos o fato de informar (10 respostas), divertir (8), entreter (6) e educar (5), nessa ordem – embora muitos dos alunos, como se viu na questão relativa aos programas preferidos, não utilizem a tevê como meio principal de informação no sentido de “notícia”, e sim informação sobre temas de seu interesse.

Como pontos negativos da televisão, 10 alunos mencionaram o fato de que ela “vicia”; 4 citaram a influência e a manipulação; 3 falaram que há futilidade e “baixarias” na tevê. As perguntas relativas aos pontos positivos e negativos da tevê foram abertas, como se observa no questionário incluído nesta dissertação como anexo 2.

⁵⁷ Joan FERRÉS. Op. cit.

Podemos supor que o “vício” esteja associado à passividade, à acomodação do ato de ver tevê, que aparentemente não exige nenhum esforço do telespectador. De fato, como adverte Joan Ferrés, há um risco do que ele denomina *teledependência*:

A televisão é um meio com efeitos criadores de adicção. Ela tende a viciar. Pode ser enriquecedora se utilizada em doses adequadas, mas é perigosa quando chega a provocar dependência. [...]

Psicólogos e pedagogos criaram um quadro clínico das conseqüências negativas que afetam a criança viciada em televisão: dificuldade de concentração, tédio, irritação freqüente, fadiga, tensão nervosa, comportamento agressivo, pesadelos, obsessão consumista, impaciência, distúrbios de visão e do sono, hábitos de consumo negativos... Como no caso da droga, uma dose excessiva provoca estados semi-hipnóticos e gera passividade e dependência, além de debilitar a força de vontade pessoal.⁵⁸

Embora as advertências acima possam ser consideradas um tanto alarmistas e contrariem o enfoque principal desta pesquisa, segundo o qual o receptor não está entregue passivamente à dominação exercida pela televisão, esse texto de Joan Ferrés nos mostra que alguns alunos que participaram da pesquisa, embora sem suporte teórico, sofrem inquietações semelhantes às de certa parcela dos pesquisadores, no que concerne às relações que o receptor estabelece com a televisão.

Caroline, uma das alunas, citou como ponto positivo que a tevê “nos faz companhia”; e, como ponto negativo, “às vezes é tedioso, repetitivo”. O tédio também foi citado por mais 2 alunos. Outra resposta interessante, relativa aos pontos positivos da tevê: “Efeito calmante: se você precisa dormir mas não tem sono, vá ver tevê”. Isso indica a existência de uma atitude de reflexão sobre o papel da televisão em seu cotidiano.

A idéia de uma tevê que “faz companhia” remete a uma suposta interação que parece ocorrer no momento da recepção – ilusória, porque não há troca efetiva de mensagens nesse momento: o receptor não interfere no que está sendo

⁵⁸ Ibidem, p. 85.

transmitido. Porém, como vimos no capítulo 2, a recepção de produtos audiovisuais envolve processos extremamente subjetivos: as pessoas que aparecem na tevê falam conosco, olham para nós, contam-nos sobre o mundo, oferecem-nos coisas, levam-nos a passear por lugares bonitos e narram histórias interessantes. Tudo isso passa a fazer parte da vida do telespectador, que agora tem a ilusão de não se sentir só.

Caroline mora apenas com a mãe em um apartamento de três dormitórios e, além da escola, faz três cursos extracurriculares: inglês, violão e natação. Não tem empregada, apenas uma faxineira que trabalha uma vez por semana. Essas informações talvez indiquem que a televisão em alguns momentos pode ajudá-la a enfrentar a solidão.

A reflexão sobre a influência da tevê nesse grupo de jovens tocou também em um tema de grande importância entre educadores: será que esses alunos que se mostram receptores ativos, que acionam a tevê em busca de companhia, informação e entretenimento, se deixam envolver na magia da televisão como criadora de celebridades, como promotora de fama? Será que eles próprios não estão seduzidos pelo desejo de ser “ricos e famosos”? Essas dúvidas motivaram uma das perguntas do questionário. Do grupo de 21 alunos, 13 responderam que não gostariam de aparecer na tevê – ou não fazem questão disso; 7 alunos responderam que gostariam; 1 [última resposta do quadro a seguir], “talvez”.

Dos que gostariam de aparecer na tevê, as respostas completas foram:

A) O QUE VOCÊ ESTARIA FAZENDO NA TEVÊ:	B) POR QUE VOCÊ GOSTARIA DE APARECER NA TEVÊ:
“Comédia.”	“Para ficar famoso.”
“Ter uma banda.”	“Porque é legal ver muitas pessoas apreciando minhas músicas.”
“Fazendo um desfile.”	“Porque eu acho divertido.”
“Propaganda.”	“Porque eu acho bem interessante e legal ser conhecido, famoso.”

“Jogando futebol.”	“Para eu tentar algum futuro de jogador.”
“Gostaria de aparecer com a minha banda.”	“Pois tem muita visibilidade.”
“Trabalhando.”	“Para falar o que penso.”
“Não sei.”	“Gostaria de ver como as pessoas iriam me ver depois.”

Como se observa nas respostas, a tevê, para esses alunos, é valorizada como um veículo que legitima o talento, abrindo caminhos profissionais, e que dá voz às pessoas. Mas também facilita a conquista de privilégios para aqueles que se tornam famosos sem nenhum merecimento, apenas por ter aparecido na televisão.

O conceito de *celebridade* pode estar associado à simples divulgação da imagem pela televisão, ou a um mérito profissional ou pessoal. Para verificar se os alunos do grupo pesquisado eram capazes de distinguir entre as duas situações, pediu-se que citassem duas pessoas famosas, explicando por que são famosas. As respostas se concentraram em:

- esportistas, como jogadores de futebol – Pelé (7 citações), Ronaldinho Gaúcho (3), Kaká e Maradona – e de basquete (Shaquille O’Neal e Michael Jordan), e piloto (Valentino Rossi). A fama, nesses casos, é explicada pelo trabalho (“É o melhor jogador do mundo”; “É o melhor piloto de moto do mundo”, “Grande jogador de basquete”; “Bom jogador e viciado em drogas” [Maradona]);

- atores de cinema e de tevê, como Fernanda Lima, João Gordo, Bruno Gagliasso, Cláudia Raia, Brad Pitt, Carolina Dieckman, Dakota Fanning, Angelina Jolie, Daniel Radclif, Robert Pattinson, Glória Pires e Juliana Paes, além da apresentadora de telejornal Fátima Bernardes. A justificativa da fama é variada: “É engraçado” (João Gordo); “É uma boa atriz” (Cláudia Raia); “É um bom ator e bonito” (Brad Pitt); “É muito bonita e pelo seu corpo” (Juliana Paes); “Tem talento” (Carolina Dieckman); “Faz filmes bons e trabalha bem” (Angelina Jolie); “Trabalha

bem e sempre emociona nos filmes que faz” (Dakota Fening). Alguns justificaram a fama pela simples visibilidade: “Porque é atriz” (várias citações), “Por causa da tevê (Fátima Bernardes); “Porque faz novelas” (Glória Pires).

- músicos, como Axl Rose, Hillary Duff, Mark Hoppus e Shagrath. Nesses casos, a fama é explicada pela exposição ao público. Os músicos citados são famosos, na opinião dos alunos, porque são muito conhecidos, uma tautologia que não busca no talento e no trabalho a raiz da fama como reconhecimento. Axl Rose, por exemplo, é famoso “porque ele é cantor de uma banda muito famosa”; Mark Hoppus “porque ele tem uma banda famosa, o Blink-182”. Também foram citados, sem explicação do motivo da fama, Beto Carrero (“porque seu cavalo é o Faísca”) e Thilary Duff. Um dos alunos, apesar de a pergunta pedir, com clareza, que se citassem duas *peessoas* famosas, mencionou Homer Simpson, personagem do desenho animado *Os Simpsons*. Outro aluno citou a si próprio como famoso, explicando que é famoso “porque ele é legal” – uma atitude voltada para chamar a atenção sobre si próprio, que esse aluno repetiu em outras oportunidades no decorrer da pesquisa.

- modelo Gisele Bündchen, e nesse caso não é o trabalho dela que explica a fama: para os alunos, a fama da modelo se explica “pela beleza e etc.”; “Porque ela tem carisma”.

A fama, para os alunos pesquisados, advém da exposição à mídia de massa, especialmente a televisão. Além disso, as referências dos alunos ficaram restritas ao tempo atual. Nenhum aluno lembrou-se de citar pessoas famosas do passado, num tempo anterior aos meios de comunicação de massa, como Einstein ou Jesus Cristo. Também não se afastaram do mundo do entretenimento, esquecendo-se, por exemplo, de citar políticos, que contam com bastante publicidade – nem mesmo o presidente da República – ou figuras religiosas, como o papa. Esse fato pode ser indicativo de que a tevê é a maior referência informativa para os alunos.

Houve, no entanto, afirmações mais críticas, como o já citado caso do aluno que mencionou Juliana Paes como pessoa famosa mas explicou que a fama se deve à aparência, e não ao talento.

3.3.2. Leitura, cinema, teatro

Para conhecer melhor o conjunto das referências culturais dos alunos, perguntou-se sobre suas atividades de leitura, cinema e teatro. Praticamente todos os jovens pesquisados afirmam ter lido a obra solicitada no trimestre pela professora de Língua Portuguesa e Literatura. Dos 21 alunos, 6 afirmam ter lido também outras obras. Foram citados os livros: *Harry Potter*, de J. K. Rowling, volume 4; *Anjos e demônios*, de Dan Brown; *O código Da Vinci*, de Dan Brown; *O Senhor dos Anéis*, de J. R. R. Tolkien; *As bruxas*, de Roald Dahl; e *Contágio criminoso*, de Patricia D. Cornwell.

O cinema é uma atividade bastante citada. Solicitou-se que, à pergunta “Você costuma ir ao cinema?”, os alunos dessem respostas que não se limitassem a *sim* ou *não*, mas explicassem a frequência. Dos 21 alunos, 16 afirmaram que costumam ir ao cinema “freqüentemente”, “todo final de semana”, “muitas vezes”, “muito”); 4 vão “às vezes”. Entre os filmes a que os alunos assistiram no cinema e do qual gostaram, foram citados: *A Era do Gelo*, *A Era do Gelo 2*, *Harry Potter*, *Helloboy*, *Narnia*, *Pecado original*, *Código Da Vinci*, *Amigo oculto*, *Todo mundo em pânico 4*, *Menina dos olhos*, *Rockstar*, *A profecia*, *O Todo-Poderoso*, *As loucas aventuras de Dick Jane*, *Scary Movie 4*, *Efeito borboleta*, *Missão impossível 3*.

Nessa listagem, predominam filmes de ação, mistério e suspense, assim como na relação de livros que os alunos leram por escolha própria.⁵⁹ Esse é um dado que pode nos ajudar a compreender as expectativas dos jovens pesquisados quanto à televisão, quando afirmam que costumam usar o computador nos momentos em que a programação de tevê está muito “parada”. Retome-se a listagem dos programas indicados como preferidos e se verá que predominam programas de ação, em que há riscos, disputas, desafios, conflitos.

O teatro é uma atividade menos freqüentada. À pergunta “Você costuma ir ao teatro?”, as respostas foram: “não”, “raramente” (6 alunos), “às vezes” (6), “nunca

⁵⁹ Aliás, a maioria dos livros citados já foi utilizada como roteiro de cinema.

fui” (4), “uma vez por semana”, “não, porém gosto”, “só quando criança”, “fui somente duas vezes”.

Pediu-se que os alunos citassem uma peça a que tenham assistido e de que tenham gostado. Respostas: *O fantasma da ópera* (citada 6 vezes), *A Bela e a Fera* (3), *O Mágico de Oz* (2), *O Quebra-Nozes* [na verdade, um balé, citado 2 vezes], *Uma mulher para dois maridos*, *O gato Malhado e a andorinha Sinhá*, *Tangos e tragédias*, *Os saltimbancos* e *Chicago*.

Pelas respostas, pode-se observar que o teatro parece ser uma atividade realizada em família. Os espetáculos citados atendem ao gosto familiar (grandes produções musicais, como *O fantasma da ópera*, *A Bela e a Fera*, *O Mágico de Oz* e *Chicago*) ou estritamente adulto -- *Uma mulher para dois maridos*, *Tangos e tragédias*. Dois dos espetáculos citados são infantis (*O gato Malhado e a andorinha Sinhá* e *Os saltimbancos*). Aspectos que podem contribuir para o fato de o teatro não ser uma atividade realizada entre amigos na faixa etária dos alunos pesquisados: horário dos espetáculos e acesso ao teatro (o transporte é mais fácil no caso de atividades realizadas em shopping-centers, como os cinemas).

3.4. A escolha dos programas para análise

A pesquisadora propôs aos alunos da 8ª série que se escolhessem programas para serem analisados. Inicialmente, não foi estabelecido nenhum critério e nenhuma listagem foi apresentada, pois o objetivo era deixar os alunos livres para expressar sua opinião. O tempo reservado a essa tarefa era pequeno – apenas os minutos finais da aula de Língua Portuguesa e Literatura.

O tempo escolar, como já se ressaltou aqui, é fragmentado em diversas disciplinas, que têm programas a cumprir. A introdução de um projeto de mídia-educação na grade de horários iria requerer um remanejamento das aulas – por exemplo, com a redução do programa de alguma disciplina, ou substituição de algumas aulas por mídia-educação, ou a extensão do período de aulas, entre outras alternativas.

Mesmo com a limitação de tempo, foi possível observar que os alunos interagiram bastante durante as escolhas, opinando e argumentando. Certamente houve influências mútuas na seleção.

Os 21 alunos que participaram dessa fase da pesquisa sugeriram os seguintes programas:

1. *Gordo Freak Show* [programa de auditório conduzido por João Gordo na MTV]
2. *The Osbourne* [reality show norte-americano, transmitido pela MTV, sobre a vida do roqueiro Ozzy]
3. *Pânico na TV* [programa humorístico da Rede TV!]
4. *Alf, o ETeimoso* [seriado norte-americano sobre um ser extraterrestre que mora com uma família de terráqueos]
5. *Os Simpsons* [desenho animado norte-americano sobre a família Simpson]
6. *Chaves* [seriado mexicano humorístico]
7. *American Chopper* [reality show norte-americano sobre um grupo de pessoas que constróem motos especiais]

Algumas sugestões dos alunos foram descartadas, por motivos diversos: a série *Lost*, por exemplo, narra uma história em episódios que já estão bem avançados. Como nem todos os alunos acompanharam a série desde o início, a compreensão da história ficaria prejudicada.

Vários dos sete programas sugeridos se enquadravam na mesma categoria. *Gordo Freak Show* e *Pânico na TV* têm estilo humorístico, são conduzidos por apresentadores e estão organizados em vários quadros; os demais programas trabalham em torno de um tema principal, as relações familiares – mesmo *American Chopper*, que tem como enfoque principal a construção de uma moto, gira em torno da convivência e das relações familiares. A pesquisadora propôs realizar uma votação, em um novo encontro, para escolher dois entre aqueles sete programas.

Eles foram agrupados em duas categorias:

- Programas com apresentadores (*Gordo Freak Show*; *Pânico na TV*)
- Seriados e *reality shows* (*Alf*, o *ETeimoso*; *Os Simpsons*; *Chaves*; *The Osbournes*; *American Chopper*).

Na cédula de votação, pedia-se aos alunos que escolhessem um programa de cada categoria e justificassem sua escolha.

Durante o preenchimento do formulário, novamente os alunos interagiram bastante e tentavam convencer uns aos outros, argumentando. No caso de *Alf*, os defensores diziam que “É muito fofo”. Os defensores de *Chaves* ressaltavam o quanto é engraçado, assim como os que desejavam analisar *Os Simpsons*.

Os programas vencedores foram *Gordo Freak Show* e *Os Simpsons*.

Os votos totais foram:

Programa	Número de votos
<i>Gordo Freak Show</i>	15
<i>Pânico na TV</i>	6
<i>Alf</i> , o <i>ETeimoso</i>	5
<i>Os Simpsons</i>	8
<i>Chaves</i>	1
<i>Os Osbournes</i>	2
<i>American Chopper</i>	5

As justificativas para a escolha se repetiram bastante. No caso da primeira categoria (*Gordo Freak Show* e *Pânico na TV*), as preferências foram explicadas quase sempre pelo fato de o programa ser divertido, engraçado, diferente. Em conversa com a pesquisadora, Pedro afirmou, e vários alunos concordaram, que gosta de *Gordo Freak Show* porque é um programa verdadeiro, “não tem falsidade”, “O programa é uma merda e ele sabe, diz que é uma merda”. Já as novelas “são falsas”, opinou Pedro. Também houve escolhas por exclusão: alguns

não gostam de João Gordo, por isso optaram pelo *Pânico na TV*. Na segunda categoria, pesaram na escolha não só o humor, mas também a familiaridade com o programa e o interesse pelo assunto (no caso de *American Chopper*, por exemplo, cujo tema é a montagem de motos).

3.5. Descrição dos episódios selecionados e recepção

Uma das principais etapas da pesquisa com os alunos da 8ª série do colégio Colégio Franciscano Nossa Senhora Aparecida consistiu na exibição e análise de um episódio da série *Os Simpsons* e de um programa *Gordo Freak Show*, conduzido pelo músico João Gordo. A seguir, descrevem-se os programas e cada episódio selecionado.

3.5.1. Os Simpsons

“Inteligente!!” (Cláudio, 15 anos)

“É engraçado e faz críticas a várias coisas.” (Marcelo, 14 anos)

“Eu acho mais interessante por causa dos pontos críticos.” (Thiago, 14 anos)

A série *Os Simpsons*, criada especialmente para tevê em 1985 pelo cartunista norte-americano Matt Groening, estreou na rede de tevê Fox em 1989. Já foram produzidos mais de 300 episódios e a série recebeu 18 prêmios Emmy, o mais cobiçado da tevê norte-americana.

Em pesquisa realizada em 2004 pela Midiativa, a série *Os Simpsons* foi eleita um dos dez melhores programas de tevê, na opinião de jovens de 12 a 17 anos e de seus pais. Isso porque atende aos “10 mandamentos da tevê de qualidade”, definidos pelo mesmo público da pesquisa:

1. Ser atraente

Um programa que fale a linguagem dos jovens, que tenha música, ação, competições, movimento e humor.

2. Gerar curiosidade

Mais do que transmitir informação, um programa de qualidade deve gerar interesse por outras áreas como esporte, música, cultura... É importante que o programa desperte a curiosidade e o gosto pelo saber.

3. Confirmar valores

Transmitir conceitos como: família, respeito ao próximo, solidariedade, princípios éticos.

4. Ter fantasia

Estimular a brincadeira, a fantasia, fazer sonhar.

5. Não ser apelativo

Não banalizar a sexualidade e não usar um vocabulário chulo. Mas é também não explorar a desgraça alheia e o ridículo, não incentivar o consumismo, não mostrar o consumo de drogas e o comportamento violento como uma coisa normal.

6. Gerar identificação

Colocar personagens, temas e situações que tenham a ver com essa geração. Para os pais é importante que seus filhos vejam suas dúvidas, seus confrontos e anseios sendo discutidos nos programas de televisão, que se identifiquem com as situações e extraiam daí algum ensinamento.

7. Mostrar a realidade

Para os pais, é importante que o programa não mostre um mundo que não existe, que não iluda ou falseie a realidade.

8. Despertar o senso crítico

Para os pais o programa de qualidade é aquele que leva o jovem a refletir e dá espaço para ele pensar e montar uma visão crítica.

9. Incentivar a auto-estima

Respeitar e valorizar as diferenças, não transmitir o preconceito e a discriminação através de estereótipos.

10. Preparar para a vida

Abrir os horizontes, mostrar opções de vida que ajudem o jovem a escolher seu direcionamento.⁶⁰

Esses mandamentos, em um trabalho de mídia-educação que venha a ser implantado na escola, podem ser utilizados para dar início a uma discussão sobre a qualidade da tevê entre membros da comunidade escolar (educadores, pais e alunos), e por essa razão foram aqui incluídos.

⁶⁰ Midiativa, 2004. Disponível em: <www.midiativa.org.br>. Acesso em: abr. 2005.

Em 1999, a revista norte-americana *Time* aclamou *Os Simpsons* como o melhor programa de tevê do século XX.⁶¹

A série relata o cotidiano de uma família de personagens amarelos, moradores da cidade fictícia de Springfield, que vivem histórias engraçadas, polêmicas, ousadas e, sobretudo, politicamente incorretas. É um programa subversivo, na medida em que contesta a ideologia dominante e ridiculariza a sociedade e a cultura ocidentais contemporâneas e a hipocrisia, utilizando para isso o humor, além de recorrer a paródias, alusões e citações.

A série é transmitida pela tevê aberta (antes SBT e, atualmente, Globo) e pela tevê a cabo (Fox), em horários variados (manhã e noite). Tem a duração de 30 minutos.

3.5.1.1. Os personagens

A descrição a seguir fornece alguns parâmetros para a compreensão da dinâmica da família Simpson, embora a personalidade e o caráter dos personagens não sejam rígidos, havendo em vários episódios muitas situações que revelam ambigüidades e contradições.⁶²

⁶¹ Dados extraídos da revista *Mundo Estranho: Mil e uma Curiosidades*, n. 34, dez. 2004, São Paulo, Abril, p. 30.

⁶² Informações extraídas de: William IRWIN et al. (org.), *Os Simpsons e a filosofia*. São Paulo: Madras, 2004.

A cartoon illustration of Marge Simpson, a yellow-skinned woman with a tall, blue, beehive-shaped hairdo. She is wearing a green dress, a red necklace, and red shoes. She is smiling and has her arms outstretched to the sides.	<p>MARGE, mãe de família de 34 anos. Mãe cuidadosa, esposa dedicada mas não necessariamente amorosa e afetuosa, preocupada com o bem-estar da família. Tem muitas virtudes, como a coragem de enfrentar situações difíceis, o equilíbrio entre as emoções e a razão, o senso de honestidade e comedimento nos gastos financeiros, sem sovinice, e a generosidade, que se traduz em serviços voluntários à comunidade de Springfield.</p>
--	---

HOMER, pai de família de 36 anos.

Trabalha como inspetor de segurança em uma usina de energia nuclear. Antiético, desonesto, preguiçoso, injusto, pouco inteligente, descomedido no consumo de álcool e de alimentos, ganancioso, ignorante, irresponsável no trabalho e no lar. Às vezes, porém, tem atitudes que surpreendem, como momentos de carinho com a mulher e os filhos, eventuais atos de coragem e franqueza quanto a seu modo de ser.

LISA, filha, 8 anos. O pilar

moral da família. Talentosa, tem uma inteligência superior à que corresponderia a sua idade, é estudiosa, esperta e responsável. Tem sempre uma visão honesta e racional das situações. Mas sua sabedoria às vezes é utilizada de modo inconveniente, sendo motivo de zombaria.

BART, filho, 10 anos.

Rebelde, desafia a autoridade em casa, na escola e na comunidade em geral; mente, engana, trapaceia, destrói bens públicos, rejeita as leis da convivência social.

MAGGIE, filha, 1 ano. Não

larga sua chupeta e não fala, mas em alguns episódios tem atitudes intrigantes – em um deles, por exemplo, atirou no sr. Burns, fundador da usina nuclear e o homem mais poderoso da cidade.

No episódio selecionado, está presente também o sr. Burns, chefe de Homer Simpson na usina de energia nuclear. Poderoso e rico, é o paradigma do capitalista mau, cruel e ganancioso. Vive cercado de empregados e bajuladores, mas é solitário.

3.5.1.2. O episódio analisado

O episódio proposto pela pesquisadora, “Problemas em casa”, é descrito deste modo no folheto que acompanha o DVD:

Cercado por um verdadeiro inferno, Homer encara uma terrível verdade: os Simpsons são a pior família da cidade!!! Uma visão “chocante” do estranho universo da terapia familiar.⁶³

A escolha guiou-se principalmente pelo tema, a família, que propiciaria uma discussão mais centrada no universo dos jovens. No entanto, a análise de qualquer outro episódio teria sido igualmente proveitosa, uma vez que os elementos essenciais da série, conforme descrito no item anterior, estão presentes em todos os episódios.

Em “Problemas em casa”, Homer compara sua família com outras e percebe que há desarmonia e falta de amor. Decide, então buscar ajuda profissional e procura um terapeuta familiar.

A primeira cena do episódio dá o tom: os irmãos Bart e Lisa estão brigando, e Homer se aproxima para tentar apaziguar. Lisa então explica: “Estamos brigando para ver quem ama mais você”. Homer fica satisfeito. A briga continua:

-- É você que ama mais!

-- Não, é você!

A família se dirige à mansão do sr. Burns, patrão de Homer na usina de energia atômica, que fará seu piquenique anual para os funcionários. No caminho, Homer dá as instruções, aos filhos que demonstrem amor e respeito, pois todos pensam que eles são “uma família normal”.

Diante do pedido de “amor e respeito”, os filhos reagem:

-- Escolha difícil – diz Lisa.

-- Eu fico com o respeito – afirma Bart.

As atitudes do sr. Burns demonstram sua total indiferença pelos convidados: não conhece ninguém pelo nome (seu secretário, Smithers, tem fichas com nomes e fotos, que o patrão consulta quando precisa se dirigir a alguém); em

⁶³ Os *Simpsons*, 1ª temporada, Twentieth Century Fox Film Corporation. Episódio levado ao ar em 28 de janeiro de 1990.

determinado momento, decreta o fim do piquenique, pedindo que todos se retirem imediatamente, pois dentro de dez minutos soltará os cães.

Os convidados, por sua vez, bajulam o patrão: todos levam gelatinas, pois alguém disse que eram sua sobremesa predileta; o patrão erra o nome de Bart, e Homer não deixa que o filho corrija o patrão – ele próprio chama o filho pelo nome errado, para que o sr. Burns não perceba seu erro; na corrida de sacos, todos deixam que o patrão saia na frente, para que ganhe a prova.

A família Simpson, no entanto, não se comporta conforme o padrão: Marge se embriaga e induz as outras mães a fazer o mesmo; Lisa e Bart correm pelos jardins e se banham na fonte; Bart tenta ultrapassar o sr. Burns na corrida de sacos.

Na saída, tentando causar boa impressão ao chefe, Homer pede um beijo a Bart, que responde: “Mas eu sou seu filho!”. Homer então lhe oferece dinheiro, e só assim Bart o beija.

Homer acredita que tudo aquilo é uma farsa, que todas as famílias estão apenas representando, fingindo ser “normais” para bajular o patrão. No entanto, percebe que uma das famílias realmente lhe parece harmoniosa, feliz, perfeita – mesmo ao sair da mansão, quando já não precisaria fingir ao sr. Burns –, e isso desencadeia uma crise.

Ao chegar em casa, vê os membros de sua família jantando no sofá e no chão na sala – pratos congelados --, enquanto assistem tevê. Decide tomar uma atitude: “Vamos comer na mesa da sala de jantar como uma família normal”. Faz uma oração, perguntando a Deus por que lhe impingiu uma família como essa. A família então discute o problema:

-- Às vezes eu acho que somos a pior família da cidade – diz Homer.

-- Vamos mudar para uma cidade maior, então – responde Marge.

Lisa intervém:

-- A triste verdade é que todas as famílias são como nós.

Homer então leva a família para espiar pela janela dos vizinhos e mostrar-lhe o que são famílias normais. Vêem pessoas jantando calmamente, e se impressionam com a harmonia.

-- Vejam – diz Homer --, sem brigas, sem gritarias.

-- O pai está vestindo camisa! – exclama Lisa.

-- Olha! Guardanapos! – diz Marge.

-- Esse pessoal é evidentemente anormal – afirma Bart.

Homer fica deprimido e vai ao bar tomar cerveja. Um freguês fala mal de seus filhos, dizendo que eles são a causa de seu desgosto, e Homer parte para cima do freguês, defendendo a família. No bar, a tevê está transmitindo uma partida de boxe, que é interrompida para o anúncio do patrocinador: Centro de Terapia Familiar do Dr. Monroe.

A propaganda promete solucionar problemas familiares, e Homer se entusiasma:

-- Quando vou aprender? A solução para os problemas da vida não está no fundo de uma garrafa. Está na televisão!

Em casa, informa à família que todos irão ao terapeuta familiar. Lisa protesta: “Você vai nos mandar a um médico que anuncia durante um programa de luta livre?”. Mas Homer está decidido: “Eu dediquei a esse assunto muito estudo, e de todos os comerciais que eu assisti, esse foi o melhor”.

Para conseguir os US\$ 250 necessários ao tratamento, resolve utilizar o dinheiro que está sendo economizado para os estudos universitários dos filhos: “Para que guardar o dinheiro, pensando na remota possibilidade de nossos filhos serem alguém na vida?”.

O dinheiro, no entanto, é insuficiente, e Homer tem uma idéia: “Para salvar esta família, nós teremos que fazer o supremo sacrifício”— e penhora a tevê, sob protestos de todos. (“Qualquer coisa menos isso”, diz Bart; “Querido, não poderíamos penhorar o meu anel de noivado?”, sugere Marge.)

No consultório, o dr. Marvin Monroe pede a todos que desenhem “seus temores, ansiedades e as raízes de sua infelicidade”. Marge, Bart e Lisa desenham Homer – que desenha um avião. O médico, então, afirma que Homer é o problema da família, que o considera um “ogro”. Em seguida, distribui “porretes da terapia da agressividade”, forrados com espuma de borracha, para que a família descarregue as emoções, e todos começam a se agredir. Em seguida, diz que precisará adotar métodos “um pouco menos ortodoxos” – ao que Homer pergunta: “*Orto* o quê?”.

O tratamento consiste em cadeiras dotadas de botões que, ao ser acionados, permitem que um membro da família aplique choques no outro. Essa é a “terapia da aversão”, explica o médico, e com ela as pessoas aprenderão a não magoar umas às outras. No entanto, o que acontece é que a família começa a brigar e a aplicar choques uns nos outros sem parar, causando uma pane na rede elétrica do prédio.

A secretária do médico avisa que todos os pacientes estão fugindo do prédio, e o dr. Monroe resolve mandar os Simpsons embora e encerrar o tratamento. Mas Homer adverte: “O comercial dizia ‘Harmonia familiar ou o dobro do seu dinheiro de volta’”. O médico lhes dá US\$ 500,00, e eles saem felizes. Os filhos cumprimentam o pai: “Você conseguiu, pai”.

Em clima de final feliz, Homer anuncia que, com o dinheiro, vai comprar uma tevê nova, de 21 polegadas, “e um carrinho para levá-la para a sala de jantar nos dias de festa”. Marge beija o marido e declara: “Homer, nós te amamos”. E a família caminha abraçada, feliz, harmoniosa.

3.5.1.3. A recepção de *Os Simpsons*

Essa primeira etapa da experiência de mídia-educação enfocou especificamente a compreensão da narrativa – ou, nos termos de Joshua Meyrwitz, a alfabetização no conteúdo: capacidade de acessar, decodificar e analisar a mensagem; ou ainda, como em Barbero, leitura, “atividade por meio da qual os significados são organizados num sentido”.

Nesse aspecto, pode-se afirmar que, em geral, os alunos compreenderam a narrativa, o papel de cada personagem e a mensagem principal.

Em seu conjunto, as observações feitas permitiram-nos conhecer algumas das mediações que atuam na recepção televisiva, além de saber um pouco mais sobre as estratégias de recepção adotadas pelo grupo.

A exibição do episódio “Problemas em casa” foi programada para o dia 19 de junho de 2006, às 10 horas da manhã. A coordenação do colégio deixou a sala de multimídia à disposição para a pesquisa. A sala tem as dimensões de uma sala de aula, com cortinas escuras, carteiras dispostas em círculo, telão e aparelhos de videocassete e DVD. Um auxiliar técnico da escola, é responsável pela sala: fica com as chaves e os controles remotos, orienta sobre o funcionamento dos equipamentos e presta auxílio em caso de necessidade.

Acreditamos que essa estrutura tem grande importância para a realização de experiências de recepção de produtos audiovisuais. As cortinas escuras, o telão, as carteiras e os aparelhos já dispostos de forma adequada favorecem a concentração dos alunos, eliminam a necessidade de remanejamento da sala de aula e do deslocamento de aparelhos, o que causa dispersão e perda de tempo.

Apesar de 16 alunos terem afirmado previamente que poderiam estar no colégio no dia e hora propostos para a atividade, apenas 6 alunos compareceram: Luísa, Raquel, André, Lucas, Antônio e Allan.

O fato de o grupo ser pequeno, embora não programado, acabou se mostrando proveitoso, pois permitiu maior interação entre os alunos e a pesquisadora. Essa situação, fruto do imprevisto, suscitou a idéia de que, em oficinas de mídia-educação, seria muito interessante alternar momentos de trabalho com a turma inteira e momentos em que a classe é dividida em grupos. Com se verá na análise a seguir, a dinâmica da recepção e dos debates é muito diferente nos dois casos. Isso nos remete a uma das múltiplas mediações propostas por Guillermo Orozco, a mediação institucional. A influência dos colegas é bastante intensa, e a “contaminação” de idéias é mais dinâmica em grupos grandes. No grupo menor, como ficará claro a seguir, as mediações individuais

estão mais presentes – os alunos se sentem mais à vontade para falar de sua vida pessoal e de seu modo particular de ver a situação representada no programa, bem como para comparar sua vida com aquilo que está sendo mostrado no vídeo.

A professora de Língua Portuguesa e Literatura não participou dessa exibição de vídeo. Sua atuação, porém, foi importante na organização de todos os encontros. Nas sessões de vídeo, reservou a sala de multimídia (ou ajudou a providenciar e manusear os equipamentos, quando as sessões foram feitas na própria sala de aula); conversou com os alunos nos dias anteriores à exibição, lembrando-lhes do compromisso; ajudou na aplicação dos questionários sobre a vida familiar, econômica e cultural e nas entrevistas coletivas; ajudou a organizar o tempo da pesquisa em função da duração da aula, destinando o tempo mais adequado a cada tipo de atividade (atividades orais, por exemplo, foram privilegiadas). Além disso, a professora ajudou a organizar a formação de grupos para as atividades feitas coletivamente e incentivou os alunos a participar e opinar – tendo algumas vezes chamado a atenção de modo mais rígido, em momentos de agitação dos alunos.

Numa situação de mídia-educação como um projeto regular instituído na escola, acreditamos que o papel que nesta pesquisa foi exercido pela pesquisadora e o que foi realizado pela professora poderiam estar a cargo de uma única pessoa, o educador. Para isso, no entanto, seria necessário refletir sobre a formação específica dos professores, como se discutiu no capítulo 1.

Durante a exibição do episódio de *Os Simpsons*, os alunos se mostraram interessados, atentos, e se divertiram bastante. Já a abertura da série chamou a atenção, com cenas que mostram cada membro da família encerrando uma atividade e indo para casa, onde todos acabam por se encontrar no sofá, em frente à tevê: Marge no supermercado com Maggie (onde parece ter perdido a filha, que reaparece de dentro de um saco de supermercado, no meio das compras de Marge); Homer saindo do trabalho (e levando uma peça radioativa da usina, que ele acaba perdendo pelo caminho); Bart voltando da escola de *skate* e derrubando um ponto de ônibus, razão pela qual o ônibus passa direto e deixa os

passageiros; Lisa na aula de música, onde toca saxofone com muito talento e destoa do restante da turma, que toca de modo sofrível, e por isso é expulsa da sala.

A situação em que o vídeo foi exibido – o grupo pequeno, o ambiente diferente da sala de aula e a ausência da professora – facilitou a interação entre os alunos e entre eles e a pesquisadora. Em comparação com exibições de vídeo posteriores, feitas em circunstâncias diferentes, pode-se concluir que houve mais oportunidade de trocar idéias sobre o programa a que haviam acabado de assistir, e os alunos se mostraram mais dispostos a falar de si mesmos. Compararam a situação da família Simpsons com sua própria situação familiar. Luísa disse que toda família real é como a dos Simpsons: todas têm brigas. Afirmou que sua família é bem parecida, pois há muitas brigas entre os irmãos. A mesma opinião tem André, para quem não existem “famílias normais” como as que são mostradas no episódio (aquela que Homer conhece na saída do piquenique e a que espiona pela janela). Raquel contou que se dá muito bem com a irmã mais velha, que a convida sempre para sair. Às vezes brigam, e uma das duas sai batendo a porta com raiva; mas logo depois uma chama a outra para fazer as pazes.

Esses relatos foram particularizando um pouco o grupo de alunos, deixando emergir as situações pessoais de cada receptor, que o distinguem do restante da classe. Como já se afirmou no capítulo 1 desta dissertação, apesar de haver certas características comuns entre determinado grupo de receptores, isso não os torna um bloco monolítico, sobre o qual a mídia provocaria os mesmos efeitos. A história de vida, neste caso, teve uma influência marcante na análise do programa: o aluno que costuma brigar com os irmãos considera os Simpsons uma família “normal”.

Para criar oportunidades de trocar idéias e também para facilitar o preenchimento do questionário relativo ao episódio, a pesquisadora dividiu a exibição em duas partes. Primeiro foi exibida a parte do piquenique na casa do sr. Burns. Seguiu-se uma conversa sobre esse trecho, para verificar as impressões dos alunos e a compreensão da narrativa. Depois, os alunos responderam às

duas perguntas iniciais do questionário, que dizem respeito aos personagens e suas características principais e à possível identificação dos alunos com algum desses personagens. Pretendeu-se, com isso, analisar o nível de envolvimento afetivo e emocional dos alunos com os personagens, percebendo de que modo os vêem e se se projetam neles.

Em seguida, foi exibido o restante do episódio, desde o momento em que Homer se dá conta de que sua família não é igual às outras. Novamente, seguiu-se uma conversa sobre o episódio – agora desde as cenas iniciais –, e os alunos responderam às perguntas de 5 a 10, algumas das quais envolvem descrição e outras, análise, síntese e comparação com a realidade.

Na conversa, os alunos demonstraram ter compreendido os fatos principais da narrativa, embora tenham mostrado desconhecer alguns detalhes: por exemplo, afirmaram que, para conseguir o dinheiro para a terapia familiar, Homer *vendeu* a televisão, quando na verdade ele a *penhorou* — o que fica bem claro nos diálogos e na placa da casa de penhores. Quando questionados sobre isso (“Ele de fato vendeu a tevê? E a placa da loja? O que dizia?”), os alunos reconheceram não saber o que significa “penhorar”. Assim, a estratégia adotada por todo o grupo para construir o sentido foi substituir a penhora por uma venda. A compreensão da narrativa, desse modo, não ficou nem um pouco prejudicada.

Essa é, aliás uma característica de *Os Simpsons*: públicos diferentes têm diferentes modos de compreender certos detalhes da narrativa. Há na série muitas alusões e citações que só costumam ser compreendidas por parte de seu público – os mais velhos, ou mais bem-informados, ou mais engajados na política. No entanto, essas referências são introduzidas de tal modo que aqueles que as compreendem desfrutam de um prazer maior, mas os demais não se sentem excluídos, porque o humor e a ironia com que essas cenas são produzidas bastam para proporcionar diversão. No episódio “Problemas em casa”, por exemplo, escapa aos alunos a ironia que há no fato de que o dr. Marvin Monroe anuncia nos intervalos de uma luta de boxe um tratamento contra a violência e a desarmonia familiar. Além disso, a crítica ao charlatanismo do dr. Marvin Monroe, com suas

“terapias alternativas”, se torna mais saborosa para quem acompanha o abundante surgimento, no mundo da não-ficção, de “fórmulas mágicas” para a busca da felicidade.

Também a crítica à violência e às falsas aparências não foi percebida, no caso de uma das famílias que os Simpsons espionam para verificar o modelo de felicidade: pela janela, os Simpsons vêem que o avô conversa com o neto e imaginam que pede a ele que vá buscar o cachimbo; na verdade, o avô está pedindo ao neto que vá pegar a arma, e então sai de casa e atira nos Simpsons.

Por fim, os jovens que participaram da pesquisa também não perceberam toda a crítica à própria televisão em seus vários aspectos – crítica feita em um seriado produzido para a televisão! No episódio, a tevê ocupa um papel central:

- a) Na casa do sr. Burns, quando Marge e as outras mães decidem tomar um ponche, deixam as crianças em uma sala com brinquedos. Uma das mães pergunta: “Será que eles vão ficar bem?”. Marge então liga a tevê, e todas as crianças param de brincar e ficam imóveis, hipnotizadas pela tevê. As mães respiram aliviadas e saem com ar tranquilo. Essa cena pode ser interpretada como uma crítica ao poder hipnótico e imobilizante da televisão.
- b) Homer chega em casa e vê a família jantando enquanto assiste tevê. É nesse momento que se dá conta de que algo está errado em sua casa. A televisão, nesse caso, é apresentada como o motivo da falta de diálogo e de interação familiar.
- c) Ao voltar do bar, Homer encontra a família se divertindo com um desenho animado violento (“Comichão e Coçadinha”), o que sugere uma crítica à banalização da violência causada pela superexposição desse tipo de situação na tevê.
- d) É pela televisão que Homer conhece o terapeuta familiar, dr. Marvin Monroe, o que mostra o poder da tevê para transformar tudo em produtos rentáveis, voltados para o lucro.

- e) Homer decide penhorar a tevê – o “supremo sacrifício”-- para pagar a terapia familiar, e isso pode indicar a necessidade de se afastar um pouco da influência massificadora da mídia para que o núcleo familiar encontre seus próprios caminhos de diálogo.
- f) No final da história, Homer age como um “bom pai” e, em sinal de harmonia familiar, entendimento e benevolência, resolve comprar uma tevê nova, maior e com carrinho para que possa ser levada à sala de jantar, o que pode significar uma crítica ao conformismo e à passividade induzidas pela televisão. Afinal de contas, tudo voltou a ser como era antes na família Simpson.

Essas são dimensões que os alunos não chegaram a compreender, e nem pareceram significativas para eles, quando a pesquisadora os provocou a pensar a respeito delas. Para os jovens, o que pareceu mais interessante e envolvente foi a cena de humor em si, independentemente de seu significado mais crítico ou simbólico – embora os próprios alunos tenham ressaltado como uma das qualidades da série o fato de ser crítica.

Numa segunda sessão de vídeo, durante o horário da aula de Língua Portuguesa e Literatura, à tarde, a experiência foi um pouco diferente. O mesmo vídeo foi exibido novamente, agora para 21 alunos (os mesmos seis que haviam assistido ao episódio no período da manhã, mais 15 outros alunos da turma). O objetivo da pesquisadora era fazer uma comparação entre as duas situações de recepção, ambas no ambiente escolar – uma fora do horário de aula, em um grupo de poucos alunos, numa sala especialmente projetada para esse tipo de atividade e sem a presença da professora; outra com a professora de Língua Portuguesa e Literatura, no meio da grade regular de aula e com um grupo maior. Optou-se pela exibição parcial do episódio (piquenique na mansão do sr. Burns), em consideração aos alunos que haviam comparecido no período da manhã e assistido ao mesmo episódio.

Depois de uma troca de idéias sobre o trecho, pediu-se aos alunos que respondessem às mesmas duas perguntas iniciais a que o grupo da manhã havia respondido.

As manifestações de riso dos alunos diante de cenas engraçadas do episódio foram agora muito mais exacerbadas. Os mesmos alunos que no período da manhã haviam tido reações um tanto moderadas, agora reagiam com muito mais ênfase diante das mesmas cenas. A presença do grupo, obviamente, estimula esse tipo de atitude exaltada.

O tamanho do grupo dificultou o debate sobre o trecho visto. Não porque os alunos estivessem fazendo algum tipo de atividade paralela, ou desatentos. Muito pelo contrário: todos queriam falar ao mesmo tempo, e houve certa dificuldade em encontrar um meio-termo entre a extrema disciplina e a total liberdade para expressar-se.

No debate e no preenchimento dos questionários, os alunos, tanto no caso da turma de 6 alunos quanto na de 21, demonstraram ter compreendido o papel do sr. Burns (chefe) e dos convidados de seu piquenique (empregados puxa-sacos). Demonstraram boa atenção e compreensão da narrativa --- portanto, no nível da *alfabetização de conteúdo*, segundo a classificação de Meyrowitz.

A seguir, as respostas ao questionário são comentadas.

1. DESCREVA OS PERSONAGENS DE OS SIMPSONS:

Os alunos foram orientados a mencionar as características físicas e o modo de ser de cada personagem.

A) HOMER

Na descrição que fizeram os alunos demonstraram ter captado parte das deficiências do personagem – “vagabundo”, “folgado”, “odeia trabalhar”, “retardado”, “não tem modos”, “está de ressaca todo o tempo”, “está sempre

tomando cerveja”, “é muito atrapalhado”, “bobo, burro, folgado”, “lesado, burro, bêbado”, “cabeça-dura”. Quanto à aparência física, “amarelo”, “gordo, feio”. Não julgam suas ações do ponto de vista da moral, da ética ou da dignidade. No episódio analisado, Homer age como um bajulador em relação ao sr. Burns; fica contra o filho, quando o patrão erra seu nome e Bart faz menção de corrigir o chefe; gasta com o terapeuta as economias que a família está reunindo para os estudos dos filhos no futuro. Mas nada disso parece importar para os alunos do grupo de pesquisa, que lhe atribuem em geral defeitos desculpáveis, até aceitáveis. O que sobressai no comportamento de Homer, para os alunos que participaram da pesquisa, é seu desejo de orientar a família para uma relação harmônica.

Os jovens perceberam as ambigüidades e subjetividades do personagem, algo que se apreende do conjunto de suas ações – nos vários episódios da série, e não apenas no que foi exibido pela pesquisadora -- e também daquilo que não está explicitado. Nas conversas e nos questionários, falaram das intenções do personagem, de sua frustração, de sua vontade de ser melhor. Aparece, nesse caso, certa condescendência em relação a Homer.

Os alunos afirmaram, por exemplo, que ele é “divertido”, “tenta ser rígido, mas sempre é um bobão”, “é um pai de família”, “quer fazer uma boa impressão ao seu chefe e aos seus filhos, mas não consegue”, “é um homem trabalhador, um pouco burro e um pai de família”, “quer ser educado mas não consegue”.

Três alunos afirmaram se identificar com Homer – por motivos semelhantes: “porque sou folgado e atrapalhado”, “porque o Homer é lesado e eu sou que nem ele, burra e lesada! Hauhau”, “sou muito atrapalhado, assim como Homer”.

b) MARGE

A imagem positiva da esposa se confirma nas respostas dos alunos: “preocupada com a Maggie”, “está sempre sendo prestativa e ajudando seus filhos”, “tenta consertar sua família”, “faz o papel de mãe que cuida da casa”, “tenta corrigir os erros de Homer e seus filhos”, “tenta sempre satisfazer sua

família”, “gosta da família”, “a mais normal da família”, “quer o bem para a família”, “boa mãe; está sempre querendo resolver os problemas dos outros”, “esperta”, “é uma mãe boa, atenciosa com os filhos”, “dedicada, carinhosa”, “é estranha com seu cabelo, mas é muito legal com seus filhos”. Um dos alunos, no entanto, a acha “chata”. De sua aparência física, destacaram: “cabelo grande, magra”, “é estranha com seu cabelo”.

Os alunos demonstram perceber o papel de Marge como contraponto aos desvios de Homer, embora não expressem a idéia desse modo. Mas esse não deixa de ser um papel secundário, no entender dos alunos, que atribuem a Homer, e não a ela, a qualidade de engraçado. É da atuação de Homer que os jovens deram risada; foi ele que despertou mais atenção e interesse durante a exibição do episódio – excluindo-se, obviamente, Bart, que, como se verá a seguir, é o personagem que tem uma significação maior para os alunos.

Uma das alunas afirmou que se identifica com Marge, “porque sou atenciosa”. No entanto, fez uma ressalva: “ao mesmo tempo sou lesada e não gosto muito de estudar”.

c) BART

Dos 21 alunos que participaram dessa etapa da pesquisa, 7 declararam que se identificam com Bart Simpson. Os motivos alegados são muito semelhantes: “ele adora fazer zoeira”, é “arteiro”, “ele faz muitas brincadeiras e se dá mal no final”, “é um menino meio louco e não vai muito bem na escola”. Uma aluna disse que se identifica com o garoto Bart: “pelo fato dele ser rebelde e ir mal na escola”.

Outros alunos o descrevem assim: “é o mais sapeca da família e gosta de aventuras”, “demoníaco, odeia a irmã e adora brigar e fazer zoeira”, “um garoto travesso; se envolve em todo tipo de encrenca”, “um menino do mal, enche todo mundo e sua irmã”, “anda de skate e é chato”, “está sempre em uma confusão”, “só apronta”, “bagunceiro, esperto em relação aos pais”, “pentelho”, “folgado, malandro”, “é um menino que sempre faz as coisas sem pensar”, “brincalhão, brinca com tudo e com todos”, “mal-educado e maluco”, “briga com sua irmã Lisa”.

É bem possível que mesmo os que declararam não se identificar com Bart se projetem nele. Daí o grande envolvimento que têm com suas aventuras e “artes”. Também nesse caso, não há julgamento, como se esse comportamento “demoníaco” fosse o esperado para sua idade.

Não houve registro de suas características físicas nas respostas dos alunos, nem das de Lisa, Maggie e do sr. Burns.

d) LISA

Duas alunas disseram que se identificam com Lisa. Uma delas não justificou a escolha, e a outra explicou: “eu fico sempre brigando com meu irmão”. Estranhamente, nenhuma das duas afirmou que se identifica com Lisa por suas características principais: inteligência, ética e bom caráter. Seria por receio de se distinguir do grupo escolar e ser estigmatizadas como estudiosas, “nerds”? Afinal, na adolescência a aceitação do grupo implica identificação, e o “nerd” em geral é discriminado.

Não há discordância no grupo de alunos quanto a Lisa: “é uma menina boazinha que quer tudo certinho”, “inteligente em relação à escola e educada”, “menina boa, estudiosa, toca instrumento, e ela é cabeça”, “boa menina e intelectual”, “carinhosa e meiga, sempre tem que estar certa”, “é a mais educada”, “a inteligente e santa”, “é na verdade o oposto de Bart”, “uma menina certinha”, “boazinha, estudiosa, toca instrumento”, “esperta”. Tão perfeita que nenhum dos alunos afirma que gostaria de ser como ela. E não se esquecem de mencionar seus defeitos: “briga com o irmão”, “briga por tudo”, “odeia o irmão”, “a mais inteligente da família, mas um pouco bagunçada”.

e) MAGGIE

Pouco há que dizer de Maggie, que em geral aparece apenas chupando sua chupeta com um ruído característico, junto da mãe. No episódio “Problemas em casa” não é diferente. Por isso, os alunos do grupo limitam-se a identificar o papel

secundário de Maggie: “brincalhona”, “está sempre de chupeta e nunca faz nada”, “é um bebê, não aparece muito”, “fica chupando chupeta”, “não tem muita participação, mas é uma bebê meiga”, “gosta de dirigir” [na abertura da série, aparece brincando de dirigir o carro da mãe], “bebê quieto”, “está sempre calada”.

Para alguns alunos, o silêncio e a falta aparente de ação não significam indiferença: “só percebe as coisas em seu redor”, “fica observando as coisas que acontecem”.

f) SR. BURNS

O grupo de alunos percebe com clareza no sr. Burns o estereótipo do patrão capitalista ganancioso. A descrição que fazem dele é bem clara, e não deixa dúvidas de que não há condescendência em relação a seu comportamento maléfico. Ele é julgado e condenado, diferentemente de Homer (distráido e atrapalhado que no fundo tem bom coração) e Bart (arteiro como todo garoto de sua idade): “mentiroso e vingativo”, “rico, mal-humorado e bravo”, “rigoroso e trata mal seus empregados”, “frio, traiçoeiro, só pensa nele, rico”, “seco, ele não mostra carinho”, “traidor e faz planos loucos e rigorosos”, “causa problemas”, “rico e manda em todo mundo, principalmente os empregados da usina”, “falso”, “sujeito desprezível, usa somente o humor negro”, “odeia os outros”, “não tem amor por nada”, “maligno”, “egocêntrico”, “grosso, menospreza os outros”, “antipático”, “gosta de mandar em seus funcionários”.

Em sua defesa, apenas isto: “grande empresário, milionário e solitário”, “estressado”.

2. VOCÊ SE IDENTIFICA COM ALGUM DESSES PERSONAGENS? EXPLIQUE.

Como já foi exposto anteriormente, 3 alunos afirmaram que se identificam com Homer, 7 com Bart, 2 com Lisa e 1 com Marge. Os demais disseram que não se identificam com nenhum deles.

3. QUAL O PRINCIPAL ASSUNTO DO EPISÓDIO?

As questões de 3 a 10, como se explicou anteriormente, foram trabalhadas apenas com o grupo de 6 alunos que compareceram ao colégio no período da manhã. As respostas demonstraram boa compreensão da narrativa: “O assunto é ‘sem tevê não há nada’”; “Melhorar a família, funcionar melhor com a família, se tornar uma família melhor, mais educada, com modos, uma família normal”, “O principal assunto é o problema familiar”, “Ele quer melhorar a sua família”; “A família”, “Os problemas em casa”.

4. EXPLIQUE COMO É A RELAÇÃO ENTRE O SR. BURNS E OS EMPREGADOS DA USINA.

Nessa questão, os alunos puderam complementar as idéias expostas na questão 1, em que fizeram uma descrição do personagem sr. Burns. As respostas foram: “Ele ‘comanda’ todos eles, pois os funcionários têm medo de serem despedidos”; “[relação] de ódio [ilegível] ele não gosta de ninguém [ilegível]”; “Ele parece ser legal, mas xinga todos pelas costas, não admite que seus empregados ganhem [na corrida de sacos]”; “Ele comanda todos eles, porém não tem relação com eles”, “Ele praticamente os faz de escravos para os seus planos loucos e malignos. Ele comandava e todos ‘puxavam seu saco’”; “[ilegível] ele não conhece ninguém, só por fichas”.

5. QUAL É O PAPEL DA TELEVISÃO NA HISTÓRIA NARRADA NESSE EPISÓDIO?

Embora os alunos não tenham captado a crítica à tevê que parece estar presente em todo o episódio, perceberam a importância desse meio de comunicação na vida da família: “A tevê nesse episódio é essencial, pois eles não vivem sem ela”; “A televisão ‘ajuda’ eles, e a tevê é muito importante para eles”; “O papel é distrair a família, quando não tiver nada a fazer”; “Vender”. Um dos alunos parece ter compreendido uma das facetas da crítica à tevê no episódio: “A tevê está fazendo com que a família não se comunique”.

6. COMO HOMER TENTA RESOLVER OS PROBLEMAS MENCIONADOS NO TÍTULO DO EPISÓDIO? / 7. EM CERTO MOMENTO, HOMER COMPARA SUA FAMÍLIA COM OUTRAS. QUE DIFERENÇAS ELE NOTA?

O grupo de alunos que participou da pesquisa compreendeu a base do roteiro: Homer nota que sua família é diferente e procura resolver isso recorrendo a uma terapia familiar.

8. COMO O EPISÓDIO TERMINA?

Há uma certa discordância entre os alunos sobre o que se entende por “final do episódio”. Alguns se limitam a descrever a cena final; outros interpretam essa cena final; outros ainda vão mais longe, e extraem uma mensagem geral do episódio a partir da cena final: “Termina com eles indo comprar outra tevê”; “Eles saem curados e vão fazer compras. Uns amando os outros”; “Com a família unida”; “Termina mostrando que a família consegue superar os problemas e ser uma família decente”.

9. VOCÊ ACHA QUE O EPISÓDIO TEM ALGUMA RELAÇÃO COM A VIDA REAL? EXPLIQUE.

Para os 6 alunos do grupo, o episódio de *Os Simpsons* trata de questões que fazem parte da vida real: “Sim, pois há famílias que são assim e podem resolver os problemas”; “Sim, pois tem muitas famílias que são desse jeito, e quando são comparadas com outras tentam melhorar”; “Sim, porque algumas famílias são bagunçadas”; “Sim, pois tem muitas famílias parecidas”; “Sim, pois tem várias famílias iguais à dos Simpsons, problemáticas”; “Sim, pois muitas famílias vivem brigando”.

Como se vê, nenhum deles deixa explícita uma identificação entre sua própria família e a dos Simpsons. Falam de outras famílias, a dos outros, “famílias que existem no mundo real”. Isso no preenchimento do questionário, porque na troca de idéias feita oralmente mais de um aluno sustentou que sua família é muito parecida com a dos Simpsons, especialmente quanto a brigas entre os irmãos.

10. QUAL É A PRINCIPAL MENSAGEM DO EPISÓDIO, NA SUA OPINIÃO?

A síntese que os jovens participantes da pesquisa fizeram do episódio revela uma visão extremamente otimista do núcleo familiar. Para eles, a principal mensagem é “Que a família tem que se amar”; “Qualquer família pode ser feliz independente de como seja a família”; “Deixar as famílias mais unidas e mais em bem comum”; “Cada família é como ela é, não há remédio, nem cura; devem ser como são”; “A principal mensagem é: ser educado perante a família, gostar um do outro, ter carinho pela família e ter uma relação saudável”; “Temos que gostar uns dos outros, ter respeito, ser educado, amar, etc.”.

Os alunos interpretaram o episódio atribuindo-lhe uma mensagem que contraria tudo o que tem predominado nessa irreverente série animada de tevê. Para eles, prevaleceu uma “lição de moral”. O contra-exemplo funcionou como contraste para que se extraísse de seu oposto a mensagem de amor e harmonia. Isso leva a crer que Bart e Homer não são maus exemplos para esses jovens: apesar de seus defeitos, lutam para preservar a família. Tudo o mais se tornou secundário, e já caiu no esquecimento a briga entre os irmãos no início do episódio para ver “quem ama mais o papai”.

3.5.2. Gordo Freak Show

“O apresentador é bem esculachado, não liga para nada e nem para ninguém.” (Cláudia, 14 anos)

“É nojento e engraçado. Os caras são masoquistas.” (Pedro, 14 anos)

“Eu acho um programa bem diferente e animado.” (Gabriela, 14 anos)

João Gordo, apresentador de *Gordo Freak Show*.

Gordo Freak Show é um programa de auditório conduzido por João Gordo, um ícone do movimento punk na década de 1970, vocalista da banda Ratos de Porão, com 14 discos lançados. Até o ano 2000, consumia drogas pesadas e bebia muito. Teve cinco dentes corroídos pela cocaína. Nesse ano, uma mistura de heroína com cocaína o levou à UTI de um hospital, com um derrame pleural (água nos pulmões), e o susto o fez tomar a decisão de parar com drogas e abuso de bebidas. Nenhum desses fatos, porém – sua atuação na música ou seu envolvimento com drogas –, é do conhecimento dos alunos que participaram desta pesquisa. Para eles, João Gordo é simplesmente um apresentador punk, cheio de *piercings* e tatuagens, engraçado, que fala muitos palavrões e diz o que pensa.

O programa estreou em março de 2005 e é transmitido pela MTV – Music Television, um canal de televisão de origem norte-americana voltado para o público jovem. Sua programação originalmente consistia apenas em videocliques, mas aos poucos foi se diversificando. No entanto, ainda hoje desempenha um importante papel na divulgação de bandas de *rock*. Sua grade de programação tem o perfil da irreverência e da inovação.

O site da MTV na internet descreve deste modo o programa escolhido para análise no Colégio Franciscano Nossa Senhora Aparecida:

João Gordo apresenta o programa mais demente e sem propósito da MTV:
Gordo Freak Show. Coisas nojentas, provas imbecis, reportagens bizarras,
lutas insanas, crueldade e muita zoeira para embrulhar seu estômago.
Não gostou? Foda-se! Aqui é o *Gordo Freak Show*!

A apresentação do site é bem adequada ao estilo do programa. O apresentador fala muitos palavrões e é sarcástico. O programa prima pela bizarrice, com gincanas escatológicas como comer prego e vomitar pelo nariz, grampear o próprio corpo e – cena do episódio analisado nesta pesquisa -- deitar-se numa cama inclinada em que uma bacia de catarro escorre por seu corpo e rosto.

O programa tem dois quadros principais:

- *Eu Vou te Fuder*: conjunto de provas entre dois concorrentes.
- *Calouro Freak*: apresentação e julgamento de calouros que fazem “coisas estranhas”.

O ganhador leva um troféu. O perdedor pode levar um “cuecão”: sua cueca é puxada e esticada para fora da roupa pela cintura, por trás, por baixo da calça, e levada até a cabeça. Muitas vezes se rasga.

Nas provas e também nos castigos para os perdedores, são utilizados os “aparelhos de tortura”. No site do programa na internet, eles são assim descritos:

Tortura Medieval: A pessoa fica presa pelos braços e pela cabeça, no melhor estilo pirata de torturar as vítimas.

Cadeira Elétrica: Alguém do público será descoberto pelo nosso “Localizador de Folgado” e vai ficar nesta cadeira o programa inteiro tomando choques.

Cama Desgraçada: A vítima deita e entre suas pernas terá um pote que pode estar cheio de meleca, animais asquerosos e outras bizarrices mais. Conforme o João Gordo levanta a cama através de um controle remoto, as coisas do pote vão caindo na pessoa.

Há também outros recursos para as competições:

Ringue Nojento: Aqui o bicho pega! Tem a manha de encarar as batalhas mais ridículas do mundo? Toda a semana o programa terá vários tipos de luta: barrigada, toalha molhada, cuecão.

Telão Maldito: Você tem que ser ligeiro e ter uma visão aguçada, senão, já era! Toda a semana duas pessoas vão assistir no telão uma matéria. Elas terão que descobrir algumas coisas que irão passar nessa tela, quem acertar se dá bem e quem errar, leva uma tortada na cara.

O apresentador conta com dois auxiliares: Trovão e Caveira. Trovão é um homem barbudo, de bigode e cabelo comprido, musculoso, usando um colete e com ar ameaçador. Caveira é uma pessoa fantasiada com *collant* em que há uma caveira desenhada, no corpo e na máscara que cobre seu rosto.

A cada noite uma banda de *heavy metal* é convidada e toca uma música no encerramento de cada bloco do programa que antecede os intervalos comerciais.

O programa tem 1 hora de duração e é transmitido aos sábados, às 21h50min; domingos, às 23 horas; e segundas-feiras, à 0h30min. Pelos horários, se poderia supor que haveria uma restrição da faixa etária do público, pois em geral o Ministério da Justiça determina que programas não-recomendados a crianças e adolescentes sejam transmitidos tarde da noite, quase sempre após as 22 horas. No entanto, na abertura de *Gordo Freak Show* a classificação indicativa que consta é: “Aconselhável para maiores de 12”.

A classificação indicativa de diversões públicas (cinema, DVD, vídeos, programas televisivos e jogos eletrônicos) é atribuição do Ministério da Justiça, por meio de seu Departamento de Justiça, Classificação, Títulos e Qualificação. Um grupo de analistas, entre os quais também se aceitam voluntários, assiste à obra e opina sobre a classificação – para faixas etárias de 12, 14, 16 e 18 anos e, no caso de cinema, vídeo e DVD, também 10 anos –, bem como sobre o local e horário de apresentação.

Desde 14 de julho de 2006, está em vigor a portaria nº 1.100, estabelecendo procedimentos novos para essa classificação. Agora, em se tratando de espetáculos como peças de teatro e filmes de cinema não recomendados para certa faixa etária, por conter cenas de violência e sexo, não se proíbe mais o acesso de crianças e adolescentes. Apenas informa-se sobre a inadequação, atribuindo aos pais a responsabilidade de autorizar ou não o acesso dos filhos – acompanhando-os ou fazendo uma autorização por escrito. Os filmes e vídeos alugados em locadoras também devem conter a informação sobre adequação a faixa etária e a justificativa (por exemplo: “Contém cenas de sexo e violência”).

Em geral, os pais dos alunos que participaram da pesquisa não gostam do programa *Gordo Freak Show* e procuram restringir o acesso dos filhos. “Minha mãe odeia; ela diz que é muita baixaria. Por isso, assisto no meu quarto. Se ela me vê assistindo, manda mudar de canal”, conta Vinicius. Mas não há propriamente uma proibição.

O *Manual da nova classificação indicativa*, editado pelo Ministério da Justiça, deixa clara a importância da escola nos debates em torno da adequação dos programas e espetáculos segundo a faixa etária do público, no item “Parceria com a Educação”:

Políticas Públicas eficientes devem ser integradoras e otimizadoras de recursos públicos.

Para isso, é fundamental que a discussão em torno da Classificação Indicativa seja considerada em relação às temáticas comunicacionais reguladas por outros órgãos de Estado, além do Ministério da Justiça. Nesse sentido, as pastas das Comunicações, da Cultura, da Educação e autarquias como a Anatel são fundamentais para que haja efetivamente uma maior sinergia na elaboração e execução das políticas. Em especial, é importante destacar a relação com as políticas educacionais. Os educadores – e, portanto, o sistema de regulação da Educação, leia-se Ministério da Educação – não podem ser deixados de lado desse processo. Ao contrário, devem ser inseridos e preparados para discutir os conteúdos audiovisuais nas salas de aula, com a intensa participação dos alunos e alunas. A Classificação Indicativa, se inserida de forma eficiente nos espaços educativos, pode contribuir para melhorar e intensificar uma aproximação mais consistente e perene entre educadores e educandos com os temas da comunicação. Portanto, em meio aos importantes debates acerca da chamada “educação para mídia”, é recomendável a intersecção com a discussão traçada pelo sistema de Classificação Indicativa.⁶⁴

3.5.2.1. O programa analisado

Nesta pesquisa, foi analisado o programa transmitido no dia 12 de junho de 2006, uma segunda-feira, à 0h30min. Logo na abertura do programa, uma voz em *off* anuncia as atrações da noite (“Está começando o programa mais escrachado da MTV”) e a presença da banda O Inimigo. Encerra chamando o apresentador: “E, para apresentar esta merda, ele, João Gordo!”.

O apresentador entra usando óculos escuros e trajando *jeans*, camiseta e uma camisa aberta por cima. Diz, mantendo o espírito da voz em *off*: “A baixaria está no ar”. Em seguida, mostra os “aparelhos de tortura” e apresenta seus

⁶⁴ Ministério da Justiça. *Manual da nova classificação indicativa*. p. 12. Disponível em: <<http://www.mj.gov.br/classificacao/publicacoes>>. Acesso em: 12 set. 2006.

auxiliares Trovão e Caveira, explicando que se trata de uma “palhaçada”, “humilhação pública”, “um programa ridículo”.

Na abertura do programa, assim como em todo o seu decorrer, a edição freqüentemente corta para a platéia, composta de jovens vestidos de preto e com tatuagens e *piercings*, fazendo gestos irreverentes, gritando animadamente para as câmeras.

João Gordo chama os participantes da gincana (que se inscrevem pela internet): “Que entre o primeiro retardado”. Ao ver o primeiro concorrente entrar dando um salto, comenta: “Olha que idiota, meu!”. Chama o próximo: “Que entre o outro imbecil!”. No decorrer das provas, estimula-os a cumprir cada etapa com dizeres como: “Vamos lá, seu bunda-mole”; “Frouxo!”.

Bloco 1: Competição de videogame (Prova do Videogame Punk Rock), em que os participantes, diante de um computador, devem mover a figura de um *punk* para que chute o guitarrista de uma banda para fora do palco. Cada concorrente pode dar 5 chutes. Cada vez que o guitarrista é jogado para fora, o competidor ganha pontos. No final da prova, a platéia pede o castigo para o perdedor, aos gritos: “Cuecão, cuecão, cuecão”. É Trovão quem aplica o castigo, puxando a cueca do rapaz para fora da calça. Depois, como segunda parte do castigo, o perdedor é levado para a cadeira elétrica, onde fica preso pelos pulsos. A câmera treme, os cortes de edição são rápidos e Trovão sacode a cabeça do rapaz. Não é difícil perceber que se trata de uma farsa, pois é a câmera que balança, e não o rapaz na cadeira elétrica -- que parece se divertir. O Trovão, no papel de torturador, ri junto com o rapaz, trocando olhares de cumplicidade. A platéia também delira: os jovens dão risadas e gritos, mostram o dedo médio para as câmeras e fazem “cara de mau”.

A segunda prova é anunciada como o Tanque da Morte: outros dois concorrentes entram em um tanque cheio de água até a altura da cintura, “água fervendo”, segundo anuncia João Gordo, com caranguejos vivos e bolinhas de gude jogadas no fundo. Aquele que conseguir pegar mais bolinhas de gude vence a prova. Fica bem claro que a água não está de fato fervendo, porque os

concorrentes entram no tanque usando apenas bermuda e não parecem sentir dor. O apresentador anima a prova: “Vai, caralho, vai, porra”.

Depois da prova, os concorrentes saem do tanque. As bolinhas de gude são contadas. O perdedor, como castigo, é levado novamente ao tanque e Trovão finge que vai empurrar sua cabeça para dentro da água, enquanto ambos riem para as câmeras.

No encerramento do bloco, João Gordo se aproxima de uma câmera e fala com o telespectador: “E o senhor aí em casa? Eu já cansei de xingar o senhor, cansei de xingar a senhora. Cansei. Sei lá o que vou xingar mais”.

O bloco termina – este e os que se seguem -- com *flashes* dos concorrentes sendo “torturados”, todos com ar de brincadeira e diversão, ao som de *rock*.

Bloco 2: Após 4 minutos de intervalo comercial, recomeça o programa e João Gordo cumprimenta seus telespectadores: “Estamos de volta com esta merda. Vai tomar no cu, vocês aí em casa, porra. Vai se foder, vocês aí”. Na prova que se segue, os concorrentes têm que lambuzar um ao outro de tinta, em um ringue forrado com plástico. O apresentador chama os competidores: “Que entrem os dois brochas”. Os dois já chegam xingando a platéia, com ar de gozação: “Tudo pau no cu, aí”. João Gordo aprova: “É isso aí, pau no cu! Palmas para eles”. Segue-se então um diálogo repleto de duplo sentido, em torno da expressão “levar pintada”: “Tá disposto a dar uma pintada na cara dele?”. E avisa: “Quem der mais pintada ganha. Ganha o que, Lombardi? Ganha uma pintada no cu”.

Os competidores entram no ringue, animados por João Gordo: “Vai, lambuza o filho da puta”. Eles usam bermudas e estão com óculos para proteger os olhos da tinta. Nos momentos em que entra tinta no olho, o apresentador suspende a prova e depois a retoma. A platéia pede “cuecão”, e os competidores tentam puxar a cueca um do outro enquanto se lambuzam de tinta. “Que baixaria, meu deus do céu, que coisa nojenta”, exclama João Gordo, “Pega no pinto, pega no pinto”. Um borrão aparece na tela, cobrindo a imagem do pênis de um dos rapazes, que fica exposto quando um dos competidores tenta tirar a bermuda do outro. O perdedor

da prova leva de Trovão uma baciada de tinta na cabeça e vários socos (fingidos) nas costas. Como nas provas anteriores, o perdedor se diverte, rindo para as câmeras.

A prova seguinte é um teste de VT. Entram outros dois rapazes para competir. No telão, é transmitida uma apresentação de *street dance*, interrompida várias vezes para que João Gordo faça perguntas aos dois concorrentes: “Quantas voltas o mano deu?” (piruetas com a cabeça no chão); “Quantos metros ele pulou?”. A cada resposta errada, o rapaz leva uma torta de creme na cara, esfregada pelo Trovão. João Gordo exclama: “Que merda, meu, que bosta, cara”. A uma etapa ganha, o apresentador pede à platéia: “Palmas para ele, que ele merece” – uma das falas que se tornaram históricas no Programa do Chacrinha, apresentado na tevê por Abelardo Barbosa (Chacrinha) na década de 1960. O perdedor da prova é levado para a canga (Tortura Medieval, descrita anteriormente). Enquanto fica preso pelo pescoço e pelos punhos, Trovão lhe coloca um caranguejo no pescoço.

No final do bloco, novamente João Gordo se aproxima das câmeras e fala com o telespectador: “Ô, tio, o senhor não tá gostando, tio? Eu quero que o senhor se foda. Direitinho. Tá bom, tio? Nós se diverte e o senhor se fode, tio!”. Sua expressão é de brincadeira, gozação.

Em seguida, entrevista um rapaz da platéia:

JG: É verdade que a sua avó odeia o programa?

Rapaz: Ela não gosta do programa.

JG: Qual o nome da sua avó?

Rapaz: Dona Dirce.

JG (Aproximando-se bem das câmeras.): Dona Dirce, a senhora não gosta do programa? (*Virando-se para a platéia.*) Palmas para a Dona Dirce, que ela não gosta do programa.

Bloco 3: Logo na abertura, como em todos os blocos, João Gordo e a platéia soltam gritos para as câmeras, com gestos de irreverência, braços abertos, dedo médio erguido, ou dedos indicador e mínimo; língua de fora.

A primeira prova do bloco é feita com uma pessoa selecionada da platéia, escolhida por ser considerada “um folgado”. No episódio analisado, foi escolhido um rapaz que fez careta para a câmera (o mesmo que deu entrevista a João Gordo no final do bloco anterior).

O apresentador passa uma bacia à platéia, para que cada um dê uma cuspida, até encher a bacia de catarro. Então, o participante escolhido é levado para a Cama Nojenta, e a bacia fica presa na cama, perto da ponta de seus pés. João Gordo faz perguntas e a cada resposta errada cama vai sendo inclinada, de modo que cada vez mais catarro escorre sobre ele, em direção à cabeça. O rapaz errou todas as respostas, que são mostradas na tela do televisor:

1. Quais são os componentes da saliva? (*99% de água e 1% de componentes orgânicos e minerais.*)
2. Para que serve a saliva? (*Para proteção da cavidade bucal.*)
3. Quantos litros de saliva produzimos por dia? (*De 2 a 3 litros.*)
4. Quantas bactérias podem ser transmitidas por um beijo? (*250*)

A segunda prova do bloco é denominada Boiada ou Matadouro. Há um martelo, que os concorrentes devem bater em uma placa; conforme a força aplicada, um placar marca o número de pontos. Para essa competição foram escolhidos três garotos da platéia. Os três fizeram pontos considerados baixos, portanto foram castigados: um deles teve que descascar cebolas e os outros dois receberam “cuecão”. Um dos garotos pareceu não gostar da brincadeira, e ficou bastante sem graça. A platéia e João Gordo gritaram: “Chorão! Chorão! Chorão!”.

Mais uma vez, João Gordo se aproxima das câmeras: “Por que o senhor e a senhora estão indignados? Por quê? É legal! A gente se diverte. Foda-se, cara”.

Bloco 4: Na abertura, João Gordo anuncia que está de volta “o programa mais sem-noção do mundo. É uma bosta, cara!”. E fala dos programas concorrentes que estão no ar naquele mesmo horário: “O que tem nesta hora? Tem *Hebe*, tem *Fala que eu te escuto*, tem *Sessão descarrego*, tem *RR Soares*, tem *Zorra total*, *A praça é nossa*. O nosso é mais legal, fala a verdade”.

Na prova seguinte do quadro *Eu Vou te Fuder*, o concorrente entra anunciando: “Meu nome é Cleyton, vim aqui para fuder meu adversário, aquele pau-no-cu”. Entra o outro concorrente. O apresentador chama Biro-Biro, ex-jogador do Corinthians, para fazer embaixadas com uma bolinha de gude. Os concorrentes terão que dizer quantas embaixadinhas ele fará, e o vencedor será aquele que tiver ficado mais próximo do resultado.

O perdedor leva um “cuecão” e é transformado em *emo* (nome que vem de *emotional hardcore*) – estilo que alguns jovens adotam, caracterizado pela valorização da sensibilidade, preferência por músicas de som pesado mas que falam de conflitos familiares e amorosos. Para “transformá-lo”, os auxiliares de João Gordo lhe vestem uma camisa branca e gravata estreita, passam gel no cabelo, lápis preto sob o olho e batom preto.

João Gordo faz um *merchandising* do anunciante do programa, a empresa de telecomunicações OI, que na época estava oferecendo serviços relacionados a informações telefônicas sobre a Copa do Mundo.

Encerrando o bloco, o apresentador convida os telespectadores a se inscrever para participar do programa: “Meu irmão, você é fodido mesmo? Gosta de aparecer? Quer catar mulher? Quer comer mulher? Vem aqui, velho, se mostrar. Vem aqui dar a bunda, caralho, pra nós ver e dar risada. Se alista no site da MTV”.

A última competição do programa é o show de calouros. Dois candidatos se apresentam. Um deles é contorcionista, e dobra os dedos e os braços em praticamente todas as direções. Impressionado, João Gordo pede: “Chupa o pau, aí! Chupa o cu, então. Se você treinar, você consegue”.

O outro candidato faz uma “mágica” com uma moeda. Diz que vai jogar para cima uma moeda de 10 centavos e não cairá mais. Quando a pega de volta, diz: “Viram? Caiu a mesma moeda. Não caiu nem mais nem menos que 10 centavos”. Ele perde a competição e recebe um “cuecão”.

O apresentador encerra o programa: “Chegou mais um programa ao fim. Um final apoteótico e ridículo desta merda do caralho. Vocês gostaram? Não? Então, pau no cu de vocês”. A banda começa a tocar um *rock* pesado e a platéia invade o palco, simulando uma confusão. A câmera corta para os concorrentes que estão sendo “torturados” desde o início do programa: um na cadeira elétrica, outro no tanque de água, outro recebendo gel na cabeça.

3.5.2.2. A recepção de *Gordo Freak Show*

A exibição do programa *Gordo Freak Show* foi feita na sala de multimídia do colégio, no dia 26 de junho de 2006, período da manhã. Seis alunos compareceram, sendo um deles de outra turma – foi convidado por um colega do grupo: Luísa, Raquel, André, Lucas, Antônio e Alexandre (de outra turma).

Estiveram presentes praticamente os mesmos alunos que participaram da exibição de *Os Simpsons* no período da manhã na segunda-feira anterior, 19 de junho. Apenas um aluno (Allan) compareceu naquele encontro e faltou neste.

Os alunos pareceram se divertir bastante com o programa. Deram muita risada no quadro Ringue Nojento (guerra de tinta) e quando João Gordo se aproximava da câmera para xingar os telespectadores. Foi possível notar certa agitação dos jovens durante a exibição – em muitos casos, se levantavam da carteira, acompanhando a agitação do programa, e falavam mais alto que de costume.

A situação de recepção – grupo pequeno, ausência da professora, sala-ambiente escura e telão – estimulou a reação dos alunos, que ficaram “contaminados” pelo clima do programa. Como explica Edgar Morin, nessas

situações ocorre uma simbiose, numa integração entre o fluxo do programa e o fluxo psíquico do espectador.⁶⁵

Conversamos sobre o fato de estarmos assistindo a esse programa em um colégio religioso, e os alunos deram risada ao se dar conta dessa situação. Um deles disse, e os demais concordaram, que as irmãs “teriam um ataque do coração” se vissem o programa por 5 minutos. Explicaram que no colégio não se pode falar daquele modo, usando aqueles palavrões.

As respostas que deram ao questionário sobre *Gordo Freak Show*⁶⁶ confirmaram as impressões da pesquisadora: os alunos mergulharam na fantasia do programa, como se realmente quisessem acreditar que tudo aquilo era real – como quando se entra em um túnel fantasma de um parque de diversões: sabe-se que tudo é brincadeira, falso, manipulado, mas mesmo assim todos dão gritos de medo e dizem que o túnel é “assustador”. Apesar dos vários indicadores de que as torturas eram uma farsa (riso e ar de medo fingido dos “humilhados”), os alunos preferiram privilegiar os indicadores de violência (roupa de caveira, tatuagem, caretas de maldade). Nesse caso, houve aceitação integral da mensagem, um pacto entre o emissor e o receptor.

No questionário, os alunos descrevem João Gordo como “louco, gordo, rebelde”, “um gordo que xinga as pessoas, fala palavrão e é nojento”, “é bem estúpido”, “grosso”, “feio, nojento, louco”, “medonho”. Tudo isso apesar de seu ar divertido e do tom brincalhão e até respeitoso com que se dirige ao telespectador, enquanto diz palavras que poderiam parecer grosseiras.

Sobre a platéia, os alunos afirmaram: há “rebeldes, loucos, nojentos, sem educação, sem respeito”, “ficam mostrando o dedo médio para a tela e ficam se achando”, “muitos jovens bem agitados”, “só fala palavrão, grita muito, mostra o dedo do meio e agita o programa”, “louca, descontrolada, doentia”, “estranha e gritava muito”.

⁶⁵ Edgar MORIN. Op. cit.

⁶⁶ Ver anexo 4.

Pediu-se que os alunos descrevessem os dois auxiliares de João Gordo. Caveira foi descrito como “figurante que atíça as pessoas”, “violento, agressivo”, “um pouco violento”, “um ajudante mascarado”, “atíça as brincadeiras maldosas”. Esse personagem teve um papel secundário, apenas auxiliando em algumas cenas. É magro e não parece representar ameaça. Porém, sua fantasia e o próprio nome remetem a filmes de terror e personagens de histórias em quadrinhos, que construíram no imaginário dos jovens o papel de um ser “violento”, embora em nenhum momento do programa ele tenha agido desse modo.

Com Trovão ocorreu algo semelhante: ele foi descrito como “torturador”, “um cara que dá um cuecão”, “violento”, “forte, agressivo”, apesar de que em todos os momentos do programa ficou bem evidente que se tratava de uma violência fingida, uma vez que Trovão e os próprios candidatos castigados davam risada e se divertiam – uma “palhaçada”, como qualifica o próprio João Gordo na abertura do programa. Prevaleceu na interpretação dos alunos a imagem de carrasco que já estava elaborada em seu imaginário. A construção do personagem, seu tipo físico, a cara de mau que fazia para as câmeras, de modo bastante caricato, os músculos, tatuagens e gestos ameaçadores ativaram memórias anteriores sobre o estereótipo de figuras violentas, apesar da própria evidência das imagens.

À pergunta: “Você gostou do programa? Por quê?”, os alunos responderam:

“Não, pois achei extremamente idiota.”

“Sim, é engraçado.”

“Mais ou menos, eu gosto porque é engraçado, porém tem pessoas que sofrem.”

“Gostei, é bem divertido.”

“Gostei, porque é muito legal ver os outros sofrerem.”

“Mais ou menos, pois ele é louco.”

Sobre os castigos aplicados aos concorrentes, os alunos consideraram a Cama Nojenta “muito porca”, “muito nojenta, dá vontade de vomitar”. Durante a

exibição do programa, esse foi o quadro que causou mais forte impressão. Muitos exclamavam “Ai!”, “Que nojo!”, faziam cara de ânsia de vômito, desviando o rosto da tevê e tapando a boca com a mão.

Ao comentar a cadeira elétrica, os alunos a consideraram como se fosse real, embora as imagens da tevê tivessem deixado muito claro que os concorrentes castigados estavam sendo sacudidos pelo Trovão e que o tremor da cena resultava do movimento da câmera, e não de um choque real. Além disso, o concorrente sempre estava dando muita risada enquanto era “torturado”. Mesmo assim, os alunos responderam que essa “tortura” é “muito insana e cruel”, “doentia”, que o candidato estava sendo “eletrocutado”, “machuca a pessoa”.

O castigo de receber uma torta na cara, cena tradicional do circo e dos programas de humor ingênuo em geral, despertou muitas risadas dos alunos no momento da exibição do programa, e três alunos responderam que é uma brincadeira divertida, engraçada, legal. Um dos jovens, porém, respondeu que acha a brincadeira “nojenta”.

Quanto ao castigo de ser transformado em emo, todos os alunos disseram saber de que se trata – “modinha” que consiste em cultivar um estilo depressivo, com roupa preta e pulseiras de bolinhas prateadas e consumo de drogas. Esse foi um dos castigos que mais risadas provocaram nos alunos.

A que público o programa se dirige? Os alunos afirmaram: “ao público doente, rebelde e louco”; “aos jovens (adolescentes)”; “medonho, estranho, louco e [illegível]”; “adolescentes e adultos”. Os “doentes, rebeldes, loucos, medonhos e estranhos” seriam, então, os próprios alunos? Com essas respostas, eles sem dúvida explicitaram os processos de projeção e identificação de que fala Morin.

Pergunta: “A que público o programa *não* é adequado? Explique por quê”. As respostas dos alunos: “a crianças, idosos e pessoas de classe alta”; “menores de 12 anos e crianças”; “crianças e velhos”; “crianças, adultos, idosos, porque fala muito palavrão”; “crianças, pois eles podem tentar imitar”.

Será que os alunos que participaram da pesquisa gostariam de se inscrever para competir no programa? Todos responderam que não: “NÃO, nunca, jamais,

pois é perda de tempo e não quero me machucar”; “Não, porque é violento demais”; “Nem ferrado, porque não quero levar um cuecão”; “Não, pois eu não sou retardado de me machucar”; “Nem ferrado, porque eu não quero sofrer”.

Sobre o modo de falar do apresentador do programa e de seus convidados, os alunos acham “muito mal-educado e sem respeito ao público”, “meio vulgar, mas para o tipo de programa é próprio (tem bastante palavrão)”, “um pouco estranho, mas engraçado, porque essa é a característica do programa”, “falam com muita ‘cautela’”, “bom, pois eles se expressam muito bem”.

A banda que toca no programa (O Inimigo) é considerada adequada pelos alunos: “louca”; “boa para zoar”; “tem um som animal igual ao programa”; “é agitada e barulhenta”; “fala coisas que é próprio para o tipo de programa”; “sim [é adequada], pois o programa é horrível e a banda também”.

Em síntese, os alunos demonstraram reconhecer a coerência entre os vários elementos que constróem o sentido de rebeldia e contestação do programa *Gordo Freak Show*: a forma interação do apresentador com os convidados, com a platéia e com os telespectadores, o estilo da banda musical, os quadros do programa.

Assim como no caso de *Os Simpsons*, a recepção de *Gordo Freak Show* denota o desejo de contestação e a irreverência dos alunos do grupo. O padrão de linguagem (palavrões, simulação de violência, gritos), as imagens e o próprio conteúdo do programa opõem-se à vivência cotidiana dos alunos em casa e no colégio, que, como já se disse, tem forte cunho religioso. Isso nos remete a Edgar Morin, em suas reflexões sobre a necessidade de projeção e identificação que move todos os seres humanos em suas ações diárias.⁶⁷ Ao assistir ao programa de João Gordo, os alunos têm oportunidade de vivenciar, por catarse e com segurança, situações que estão reprimidas em sua vida.

O grupo, nesse caso, demonstrou conhecer as convenções da linguagem televisiva, na acepção de David Buckingham, como se expôs no capítulo 2: os usos da linguagem midiática que se tornam familiares e universalmente

⁶⁷ Ver capítulo 2.

aceitos. Por exemplo: interpretaram os movimentos bruscos de câmera, os closes rápidos e os cortes de cena como agitação, medo, violência.

Entre as estratégias de produção de sentido, é importante destacar o pacto estabelecido entre o emissor e o receptor, com aceitação total da mensagem: o que se quis mostrar como tortura foi aceito como tal pelo receptor.

3.6. Um olhar sobre os produtos analisados

Nosso objetivo nesta pesquisa não é fazer uma análise dos programas em si, e sim de sua recepção. Essa opção se explica não apenas pelo enfoque do trabalho, mas também pelo fato de que uma produção audiovisual, em si, não tem um sentido determinado. Segundo Barbero, é na recepção que os sentidos vão sendo construídos, na dinâmica das mediações que constituem os indivíduos. No entanto, é importante que se faça uma breve reflexão sobre os programas selecionados para a pesquisa, para que se possa ter uma visão integral do processo de comunicação, complementando o que se observou nas experiências de recepção com os alunos.

Nas conversas iniciais com a pesquisadora, alguns alunos disseram que não gostam de novela porque são falsas. E a seleção dos programas feita pela turma de 8ª série pode indicar que o que a maioria dos alunos busca, nesse grupo de pesquisa, é o desmascaramento das aparências. *Os Simpsons*, com toda a sua irreverência, é um seriado que fala de família, de problemas diretamente relacionados ao cotidiano dos alunos, como a relação familiar e as normas sociais. *Gordo Freak Show*, embora à primeira vista dê a impressão de ser violento, e até mesmo na interpretação dos alunos seja classificado desse modo, tem um ar de “pastelão”, satirizando a própria linguagem televisiva na construção de seus estereótipos: o violento, o agressivo, o rebelde, o irreverente – no fundo, todos são elaborações frágeis, sustentadas em índices externos (vestimentas, tatuagens, gesticulações, etc.) e em um código verbal característico.

Gordo Freak Show não parece causar nenhum impacto negativo do tipo que se costuma atribuir a um programa que mostre agressividade e violência.

Acreditamos que essa classificação feita pelos alunos não resistiria a uma análise mais profunda dos elementos que estão sendo exibidos na tela. Os próprios alunos admitiriam que o programa está mais próximo da teatralidade do que de um *reality-show*. Poderiam continuar afirmando, por exemplo, que os candidatos estão sofrendo, se congelássemos a cena no rosto divertido de um deles, enquanto está na “cadeira elétrica”? Será que algum candidato de fato se ofende, quando João Gordo, em um tom de brincadeira, o chama de “bunda-mole”, enquanto sorri para ele com afeto? Propositamente, não fizemos essa experiência. Interessava-nos não desconstruir o programa, mas verificar as estratégias de recepção.

A violência, conforme o Manual do Ministério da Justiça sobre diversões públicas, é assim definida:

Força desregulada capaz de atentar contra a integridade física e/ou psíquica, causando danos com o objetivo de dominar ou de destruir o indivíduo, a comunidade, a nação ou, até mesmo, a humanidade. A glamourização da violência ocorre quando as cenas envolvendo esse tipo de comportamento são colocadas de forma positiva, valorizando de alguma forma os perpetradores da agressão. A gratuidade e/ou banalização da violência ocorre quando não há nenhuma explicação causal (justificativa) para o que está sendo perpetrado. Ou seja, situações em que o ato violento não tem claramente uma motivação específica.⁶⁸

O mesmo manual refere-se à violência como recurso para provocar humor:

Igualmente reprovável é a identificação da violência como algo humorístico ou divertido. Esse tipo de estratégia pode compelir as crianças a associarem o comportamento violento a sentimentos positivos (como a alegria e a felicidade).⁶⁹

Mas o documento também faz uma ressalva que pode se aplicar ao caso de *Gordo Freak Show*:

A clara identificação de que se trata de algo irreal ou fantasioso (como é o caso dos desenhos animados) é um inegável atenuante para a exibição de conteúdos

⁶⁸ Ministério da Justiça. Op. cit. p. 18.

⁶⁹ Ibidem, p. 21.

violentos. Esse tipo de método potencializa a capacidade da criança em distinguir entre ficção e realidade.⁷⁰

Pode-se especular, portanto, se o que se vê em *Gordo Freak Show* não é, na verdade, um “circo televisivo”, em que todos os elementos estão presentes: o show de exageros (Homem Elástico); a torta na cara; a platéia que é chamada a participar do espetáculo; o palhaço no meio da arena, conduzindo as atrações. O próprio nome do programa remete a essa idéia, já que *freak*, em inglês, designa o fantástico, o monstruoso, o fantasioso.

De qualquer modo, o que interessa a esta pesquisa, como já se afirmou aqui, não é analisar o produto em si e decidir se é violento ou não – mesmo porque o conceito de violência, para os alunos que participaram da pesquisa, não corresponde necessariamente àquele utilizado pelos órgãos que classificam as diversões públicas por faixa etária.

3.6.1. Projeção e identificação

Em “A alma do cinema”,⁷¹ Edgar Morin faz um estudo sobre a relação afetiva que se estabelece entre o público e a obra audiovisual, expondo os mecanismos psicológicos de projeção e identificação que são ativados nessa relação. Nesta pesquisa, esses mecanismos ficam bastante evidentes.

A escolha dos programas *Os Simpsons* e *Gordo Freak Show* para análise revela o forte desejo de contestação dos alunos. Afinal, são programas que contrariam toda a educação que os jovens recebem em casa e na escola e que se traduz na orientação para que pratiquem boas ações, dirijam-se a outras pessoas de modo respeitoso, tenham uma convivência harmoniosa com os colegas e familiares, cultivem o amor, a ética, a disciplina, etc. O efeito catártico da televisão está aqui muito bem representado: os jovens que participaram da pesquisa se satisfazem ao ver Homer, Bart e João Gordo fazerem tudo aquilo que eles

⁷⁰ Ibidem, p. 22.

⁷¹ Edgar MORIN. A alma do cinema. In: *O cinema ou o homem imaginário; ensaio de antropologia*. Op. cit.

próprios, na vida cotidiana, não podem fazer; projetam nesses personagens seu lado rebelde e agressivo. É o que afirma Edgar Morin a respeito do cinema: “O cinema, como o sonho, como o imaginário, acorda e revela vergonhosas e secretas identificações”.⁷²

O ecletismo do gosto do público, para o qual Morin chama a atenção, é um reflexo do próprio jogo de contradições do ser humano. Nesta pesquisa, os alunos também propuseram para análise programas de humor ingênuo e que falam de relações familiares afetuosas – como *Alf*, o *ETeimoso* e *Chaves*. E mesmo aqueles que votaram nos programas vencedores (*Os Simpsons* e *Gordo Freak Show*) reagiram de modo afetoso quando aqueles programas foram mencionados na sala de aula.

Como vimos, no caso de *Gordo Freak Show* os alunos mergulharam na fantasia. Sua interpretação foi muito mais subjetiva do que apoiada em indicadores concretos. No dizer de Edgar Morin, o espectador não *viu* o programa: apenas o *sentiu*.

⁷² Ibidem, p. 127.

CAPÍTULO 4. INVESTIGAÇÕES COMPLEMENTARES

Com o objetivo de ampliar a reflexão sobre a recepção de programas televisivos, a pesquisadora selecionou e propôs aos alunos a análise de dois tipos de produtos curtos, que se apresentam quase como síntese dos *slogans* que costumam ser repetidos à exaustão nos intervalos entre um e outro programa: uma chamada sobre os programas de humor do SBT e dois comerciais voltados para o público infantil.

Pretendeu-se, desse modo, investigar o impacto da linguagem persuasiva sobre o grupo de receptores selecionado, levando-se em conta que é forte a presença da persuasão em grande parte dos programas televisivos, como lembra Adilson Citelli:

[...] seja *formando*, *confirmando* ou *reformando* comportamentos, atitudes, preceitos, valores ou idéias, um dos propósitos pragmáticos das linguagens em circulação nos veículos de comunicação é construir redes simbólicas ativadoras de imaginários que resultem no aumento da produção de geladeiras, no esvaziamento das gôndolas de supermercados, na eleição de um certo candidato, na expansão do turismo, na demonstração de que fora dos princípios regentes do pensamento único resta, apenas, a “vã filosofia” e o “canto do poeta”. [...] ⁷³

As investigações acerca da recepção envolveram uma segunda ampliação, que implicou um questionamento sobre o cruzamento entre as instâncias enunciador/destinatário: até que ponto uma leitura qualificada das mensagens televisivas – com a consciência dos recursos persuasivos de que elas se utilizam, por exemplo -- pode converter-se em uma produção que se caracteriza por um patamar mais crítico? Essa pergunta levou a pesquisadora a retomar o desenvolvimento da pesquisa, em que o receptor é situado não como um receptáculo de mensagens, mas sim como um co-produtor, e colocar o grupo de jovens em uma situação preliminar de produção.

Pretendemos observar como os jovens que participaram da pesquisa reelaborariam as idéias que haviam expressado nas experiências de recepção,

⁷³ Adilson CITELLI. *Palavras, meios de comunicação e educação*. Op. cit. p. 119.

agora colocando-se como produtores e tendo a oportunidade, embora apenas em uma experiência preliminar, de colocar em prática aquilo que havia sido considerado inadequado nos programas analisados.

4.1. Estudo de uma chamada do SBT

Uma das atividades iniciais realizadas com os alunos da 8ª série foi uma verificação oral sobre seu nível de conhecimento a respeito dos recursos e estratégias utilizados pela televisão. Com isso pretendia-se fazer uma aproximação em termos de alfabetização na *gramática* da mídia. Conforme as referências de Joshua Meyrowitz, esse tipo de conhecimento envolve “a compreensão e o reconhecimento do largo espectro de variáveis de produção existentes em cada veículo. Assim como envolve o reconhecimento das maneiras através das quais as variáveis são tipicamente utilizadas para tentar moldar a percepção e a resposta às comunicações mediadas”.⁷⁴

A atividade foi intercalada nos encontros feitos para análise dos programas selecionados (*Os Simpsons* e *Gordo Freak Show*) e teve a duração de uma aula (50 minutos). Como apoio, utilizou-se uma gravação feita em canal de tevê aberto: uma chamada do SBT para seus seriados do sábado. A gravação foi feita no dia 10 de junho de 2006, e a chamada tem a duração de 30 segundos.

Na gravação, um locutor anuncia a Sessão Premiada do Sábado, falando com entusiasmo:

É muito gozado. É muito divertido. É uma palhaçada. Sábado. Só risos no SBT. Começa às três e termina às seis da tarde, com as seguintes atrações: *Chaves*; *Mais que uma família*; *Um maluco no pedaço*; *Tudo sobre os Andersons*; *Eu, a patroa e as crianças*.

Na primeira parte da chamada, enquanto o locutor está dizendo o texto desde “É muito gozado” até “com as seguintes atrações”, são exibidos trechos dos programas anunciados. A partir daí, o anúncio do locutor é acompanhado da

⁷⁴ Joshua MEYROWITZ. Op. cit. p. 91.

imagem congelada de uma cena de cada programa, com um texto escrito em que aparecem o nome do programa e o horário de transmissão.

Após a exibição do vídeo (três vezes), a pesquisadora fez perguntas oralmente para os alunos. Algumas das perguntas foram planejadas para verificar se os jovens haviam compreendido o conteúdo do vídeo; outras, se perceberam a intenção e os recursos audiovisuais utilizados:

1. Qual é o objetivo desse vídeo?
2. Que programas estão sendo anunciados?
3. Que outras informações importantes há na chamada?
4. Como a chamada tenta convencer os telespectadores a assistir a esses programas?
5. O que o narrador diz?
6. Como diz isso?
7. Essa chamada tem duas partes.
 - a) Onde termina a primeira?
 - b) O que muda na imagem, quando começa a segunda parte?
 - c) Qual seria o objetivo dessa mudança?
8. Você ficou com vontade de assistir aos programas anunciados?

Os alunos demonstraram boa percepção sobre os recursos da linguagem audiovisual: a presença de linguagem verbal sob várias formas (voz em *off*, texto escrito, onomatopéias de histórias em quadrinhos aplicadas sobre o filme), a linguagem sonora (músicas, recursos de sonoplastia), a linguagem visual (*flashes* de cenas engraçadas, com mudança rápida de uma para outra). Apenas não perceberam que as cenas de programas eram exibidas de duas formas diferentes – primeiro com movimento e depois congeladas –, embora tivessem notado que a chamada era composta de duas partes bem distintas e soubessem onde se iniciava a segunda parte.

Respondendo oralmente às perguntas da entrevistadora, mostraram ter compreendido o *conteúdo* audiovisual da chamada, o *objetivo* da chamada e as *estratégias* utilizadas para chamar a atenção e convencer o telespectador a assistir aos programas.

Afirmaram que o objetivo da chamada é anunciar os programas do SBT e atrair telespectadores; compreenderam todas as informações veiculadas (nome dos programas e horários); perceberam os recursos utilizados para persuadir e envolver o telespectador: o tom entusiasmado e o uso de adjetivos no texto do locutor, a seleção de cenas engraçadas, a intenção de reforçar o caráter de humor por meio de onomatopéias das histórias em quadrinhos.

Não perceberam que, na segunda parte da chamada, o congelamento da imagem objetivou dar mais destaque ao nome do programa que estava sendo exibido nesse momento. Também não notaram que para cada programa havia uma assinatura diferente, com recursos variados de *design* gráfico – logotipos, que são utilizados para imprimir uma identidade ao programa e permitir sua rápida identificação e facilitar a compreensão por parte de crianças e pessoas analfabetas ou que tenham dificuldade de leitura.

Os alunos confirmaram que a chamada realmente provoca a vontade de assistir aos programas. Porém, muitos expressaram-se criticamente a respeito das chamadas, afirmando que nem todos os programas divulgados são tão engraçados como o anúncio quer fazer crer.

Essa experiência com as chamadas forneceu indicadores de que os alunos demonstram compreender que a televisão se vale de recursos próprios desse tipo de linguagem, selecionados com o objetivo de alcançar determinado efeito no telespectador. Reconheceram esse efeito, mas souberam posicionar-se sobre ele.

4.2. Estudo de comerciais de televisão

O que os alunos sabem sobre a linguagem televisiva nos comerciais, em seu aspecto visual e sonoro? Qual a relação entre esses recursos e o público ao qual

se dirige o comercial? Com o objetivo de fazer essa investigação, ampliando um pouco mais o trabalho relativo à gramática da mídia televisiva, a pesquisadora propôs, em uma aula de 50 minutos, uma atividade que consistiu na exibição de dois comerciais e na proposição de questões para discussão em grupo.

Foram exibidos (três vezes) dois comerciais voltados para o público infantil. Pediu-se que os jovens respondessem às questões relativas ao vídeo em grupos de três alunos, trocando idéias sobre as perguntas propostas. Diferentemente do que a pesquisadora imaginava, não houve necessidade de muitas discussões ou negociações nos grupos. Os alunos concluíram a atividade rapidamente.

Os comerciais analisados foram:

- Comercial de tênis (15 segundos) – skatênis Bibi, um tênis no qual se encaixam rodinhas para que se transforme em skate. Uma voz em off (de rapaz) anuncia o produto, enquanto um menino e uma menina brincam de skate em um parque ou área de condomínio. Há muitos cortes de cena, muito movimento e música agitada, apenas instrumental (guitarra).

- Comercial de boneca (15 segundos) – boneca Kelly, que vem com apetrechos de médico. Uma voz em off (de adulto simulando voz infantil) anuncia o produto, enquanto duas meninas brincam com a boneca, em atitude calma. A imagem tem poucos cortes de cena. O texto narrado pelo locutor é complementado por um texto cantado: “Visitar o médico é tão legal”.

As três perguntas feitas sobre os comerciais foram:

1. A QUE PÚBLICO SE DIRIGEM OS DOIS COMERCIAIS?

As respostas foram bem precisas:

“Se dirigem às crianças”.

“Crianças”.

“Crianças e adolescentes”.

“Ao público infantil”.

“A crianças de 5 a 10 anos, mais ou menos”.

“Aos jovens. Para que eles convençam seus pais a comprarem os produtos”.

“Se dirigem ao público consumista infantil”.

Com essas respostas, os alunos demonstraram ter reconhecido o uso de recursos da linguagem televisiva para constituir a interlocução com um público específico. Os personagens, a linguagem visual e sonora e o conteúdo verbal foram interpretados adequadamente como elementos construídos tendo em vista determinado destinatário. Intuitivamente, os alunos reconhecem nas duas propagandas representações da realidade.

Uma das resposta foi mais específica, definindo que o público é o infantil “consumista”, isto é, aquele que já está propenso a aceitar o convite ao consumo.

Outra resposta foi ainda além, ao explicar que o alvo é o jovem, mas apenas como instrumento para se chegar ao verdadeiro cliente: os pais. A compreensão, nesse caso, foi ainda mais crítica que as demais.

2. COMPARE OS MOVIMENTOS DAS IMAGENS NOS DOIS COMERCIAIS. POR QUE VOCÊ ACHA QUE ELES SÃO DIFERENTES?

Respostas:

“O primeiro é mais rápido por ser mais radical e o segundo mais devagar por ser para as crianças menores e mais calmas”.

“Porque os produtos são diferentes, e no primeiro é para meninas e meninos e o segundo para meninas”.

“No comercial da boneca mostra uma coisa mais delicada e o tênis é mais radical”.

“Pois um é com pessoas e objetos que pessoas usam e no segundo são para meninas brincarem”.

“Porque em um comercial são pessoas e no outro é uma boneca”.

“Porque um é sobre Barbies que não se mexem sozinhas e outro é sobre tênis com rodas”.

“Porque os produtos apresentados são diferentes”.

Apurando ainda mais a questão anterior, aqui os alunos enfocaram um dos principais elementos da linguagem televisiva: o movimento. A percepção da intencionalidade nos movimentos de câmera demonstra conhecimento da gramática televisiva.

Os alunos revelam perceber a coerência entre o uso de recursos técnicos e o conteúdo da mensagem: no comercial que mostra crianças quietas, com uma boneca que não se mexe, os movimentos de câmera são lentos; no comercial sobre um produto que propicia deslocamento, a câmera também se move mais.

3. COMPARE A NARRAÇÃO (A VOZ E A FORMA DE NARRAR) NOS DOIS COMERCIAIS. POR QUE SÃO DIFERENTES?

“Porque o primeiro é mais rápido para dar o sentido de radical e o segundo, o mais calmo, por ser uma brincadeira delicada, de menina”.

“Porque o público que eles querem atingir são diferentes”.

“A voz do comercial do tênis é de um homem e da boneca é voz de uma mulher delicada”.

“Pois se trata para meninos e meninas e no segundo comercial só para meninas”.

“Porque o tênis é para pessoas mais velhas, então é narrado por um homem. E o da boneca é para meninas, então é narrada por uma mulher, uma voz mais fina”.

“Porque um é calmo e o outro é muito agitado, querem atingir pessoas diferentes”.

“Porque um é radical e unissex e a outra é mais delicada porque é de mulher, aí na narração é diferente da outra”.

A noção de alguns alunos a respeito da segmentação do público de acordo com o produto ficou mais evidente nessa análise. Agora, já são capazes de perceber que os comerciais não se dirigem indistintamente a jovens e crianças, como em suas respostas à primeira pergunta. Em sua reflexão, referem-se a públicos como meninos e meninas de idades diferentes. Esse fato nos leva a perceber como a maneira de conduzir as perguntas pode propiciar um aprofundamento na análise dos produtos midiáticos.

Os alunos perceberam a intencionalidade na mensagem verbal, quanto à escolha de um homem ou uma mulher como locutor e quanto ao modo de narrar. A mensagem verbal, como já se disse no capítulo 1, é composta não apenas do conteúdo. Há um contexto extraverbal, como a entonação, que representa uma atitude do locutor para com o interlocutor, e isso os alunos parecem ter percebido, bem como as implicações, em termos de coerência, do fato de a voz ser masculina ou feminina.

A discussão dos alunos sobre o uso estratégico dos recursos sonoros conduziu ao tema telenovela. A pesquisadora perguntou aos alunos se sabiam quais eram as funções da música nas telenovelas. As respostas também foram bastante completas:

“Para dar clima”.

“Mostrar qual é o programa”.

“A música vai de acordo com as expressões dos personagens”.

“Ver se o momento é de tensão, amor, alegria, surpresa, etc.”

“Identificar qual é o programa anunciado”.

“Separar blocos, dar mais graça às piadas”.

“As músicas das telenovelas muitas vezes representam a história da novela”.

Estão presentes, nesse conjunto de respostas, as principais funções do uso de músicas nas obras de ficção audiovisuais: a identidade, os cortes de blocos e o reforço do conteúdo dramático.

4.3. Um projeto para produção televisiva

Propusemos aos alunos da 8ª série que criassem um projeto para um programa de tevê.⁷⁵ Reunidos em grupos de três ou quatro, trocaram idéias e chegaram a um projeto final, apresentando-o posteriormente aos demais colegas da turma, que puderam fazer perguntas e pedir mais esclarecimentos sobre cada projeto.

A elaboração dos projetos foi antecedida de uma aula coordenada pela pesquisadora, em que foram discutidas as diferenças entre os dois gêneros de narração que predominam na tevê: o ficcional e o não-ficcional. A aula foi planejada de modo a estimular a participação dos alunos, para que não se tornasse uma mera transmissão de conhecimentos da pesquisadora, nos moldes de uma aula expositiva tradicional. Os alunos discutiram essas diferenças de gênero, e em seguida, os formatos de programas televisivos de cada gênero (telejornal, telenovela, videoclipe, talk-show, etc.). Foram capazes de distinguir os gêneros e, em cada um, citar vários exemplos.

No dia da elaboração dos projetos, os grupos tiveram tempo suficiente para debater, negociar e finalizar seus projetos. Em seguida, apresentaram suas idéias aos colegas:⁷⁶

LUÍSA, ANDRÉ E GRAZIELA

Formato: animação

Síntese: comidas que cantam e dançam, mostrando em suas letras a importância dos alimentos.

Objetivo: Mostrar alimentos saudáveis e não-saudáveis.

Público: crianças de 5 a 11 anos

Horário de exibição: 14h30

Duração: 1 hora

⁷⁵ Ver anexo 5.

⁷⁶ As respostas a seguir são uma síntese dos relatórios entregues pelos alunos.

Programa concorrente: Bob Esponja

Diferencial em relação ao concorrente: Será feito de alimentos e é educativo.

NATÁLIA, FÁBIO, DIEGO E FERNANDO

Formato: seriado

Síntese: O programa relatará a vida de uma família em todos os momentos. Uma família diferente, louca, com hábitos diferentes.

Objetivo: Entreter as pessoas.

Público: Adolescentes e adultos, todas as classes sociais, região de São Paulo (capital).

Horário de exibição: 20h

Duração: 30 minutos

Programa concorrente: Nenhum.

LUCAS, RAQUEL E CLÁUDIO

Formato: variedades

Síntese: O programa apresentará músicas, curiosidades sobre pessoas famosas, clipes musicais, novidades.

Objetivo: Trazer novidades, curiosidades.

Público: Jovens de São Paulo.

Horário de exibição: 19h, às sextas-feiras, sábados e domingos

Duração: 1 hora

Programa concorrente: MTV (clipes musicais)

Diferencial em relação ao concorrente: O programa vai falar de tudo um pouco.

ALLAN, MARCELO E RODRIGO

Formato: esportes (futebol)

Síntese: O programa terá três apresentadores e diversos convidados (atletas, árbitros, técnicos e personalidades) para debater os gols da rodada da Copa do Mundo.

Objetivo: Informar e debater sobre futebol.

Público: Todas as idades e aos amantes e adoradores de futebol.

Horário de exibição: 21h

Duração: 1h30min

Programa concorrente: Terceiro tempo (Rede Record)

Diferencial em relação ao concorrente: Conterá mais atletas e mais pessoas famosas.

CAROLINE, GIOVANA E CARLA

Formato: seriado

Síntese: Um grupo de quatro amigos, numa faculdade, mostra como é o dia-a-dia ali. O seriado mostrará as festas e os conflitos que ocorrem lá.

Objetivo: Mostrar como é a vida na faculdade.

Público: Adolescentes, classe média, sem religião específica, região Sudeste.

Horário de exibição: 20h

Duração: 40 minutos

Programa concorrente: *The O.C.* e *One Tree Hill*

Diferencial em relação ao concorrente: As coisas acontecem no campus de uma faculdade.

LEONARDO, PÂMELA E PEDRO

Formato: filmes caseiros independentes (*trash*)

Síntese: Filmes feitos com pouco, quase nenhum orçamento, com temas variados, e alguns curta-metragens.

Objetivo: Entreter e fazer as pessoas pensarem sobre o cotidiano.

Público: crianças e adolescentes de classe média, com influências americanas, de todo o Brasil.

Horário de exibição: 0h00

Duração: 45 minutos

Programa concorrente: filmes caseiros

Diferencial em relação ao concorrente: São vários filmes caseiros que não seguem uma história linear.

ANTÔNIO, GABRIELA E ALESSANDRA

Formato: telenovela

Síntese: Telenovela com jovens, com mocinhos e mocinhas do bem e do mal.

Objetivo: entreter

Público: adolescentes e adultos

Horário de exibição: 18 horas

Duração: 1 hora

Programa concorrente: novelas

Diferencial em relação ao concorrente: É parecida com *Malhação*, mas é diferente das novelas a partir das 18 horas, pois se passa em uma escola.

Os projetos elaborados pelos alunos permitem fazer algumas reflexões iniciais sobre suas idéias a respeito da programação de televisão. Trata-se, para efeito desta pesquisa, de verificar especificamente a compreensão dos alunos sobre as características principais que norteiam a criação de um programa televisivo e observar sua capacidade de inovação, a partir dos modelos e formatos de programas com os quais têm familiaridade. Assim, a discussão e a elaboração do projeto têm muito mais, aqui, a função de diagnóstico. Um curso de mídia-educação planejado para execução no decorrer de todo um ano letivo certamente desenvolveria os projetos no sentido de sua concretização na sala de aula, chegando até a filmagem e exibição das produções dos alunos.

Nos projetos apresentados, está bem coerente a relação entre o formato e o objetivo do programa. A síntese dos programas é clara e objetiva. A definição do público, no entanto, não é justificável em todos os projetos. Por que, por exemplo, o projeto de filmes *trash* (apresentado por Leonardo, Pâmela e Pedro) é voltado para crianças e adolescentes “com influências americanas”? E por que os projetos de seriado (do grupo Caroline, Giovana e Carla e do grupo Natália, Fábio, Diego e Fernando) e o de variedades (Lucas, Raquel e Cláudio) se dirigem apenas ao público da região Sudeste?

A escolha dos horários de exibição também parece indicar que os alunos compreendem a relação entre o tipo de programa, o público e o horário de exibição. A animação infantil foi programada para as 14h30; os seriados voltados para adolescentes, ou adolescentes e adultos, seriam transmitidos às 20 horas; a telenovela com tema de interesse dos adolescentes, às 18 horas; o programa de variedades, de sexta a domingo, às 19 horas; o programa sobre esportes, às 21 horas; o projeto sobre filmes caseiros independentes, bem alternativo, ficou para a meia-noite. Essa distribuição é perfeitamente compatível com os critérios adotados atualmente pelas emissoras de televisão na organização de sua grade horária.

Quanto à criatividade, pode-se observar que a maioria dos projetos está calcada em programas já existentes, não representando praticamente nenhuma inovação.

Conclusão

Nos capítulos anteriores, fomos entremeando a apresentação de dados e o relato das experiências com reflexões acerca da recepção dos produtos televisivos selecionados para análise, bem como sobre as condições em que a experiência se realizou na escola. Dados quantitativos, questionários e debates suscitaram pontos de conexão com a pesquisa teórica, que aqui serão reunidos brevemente, para que, a partir deles, se possa costurar uma reflexão final sobre os aspectos que motivaram a realização do trabalho.

Retomemos a conceituação de Orozco, para quem as estratégias de recepção correspondem ao modo como a audiência se relaciona com o meio e com a mensagem (o que compreende do que recebe, como interpreta, de que sentidos se apropria, quais sentidos rejeita), ao modo de assistir tevê (sozinho, acompanhado por familiares ou amigos; em casa ou na casa de amigos; na sala ou no quarto) e à presença do meio audiovisual no tempo livre.

Pudemos perceber que a televisão ocupa boa parte do tempo livre dos alunos. No entanto, essa constatação não conduz necessariamente à conclusão de que eles assumem uma atitude passiva diante da tevê e estão mais sujeitos às suas influências. Na maioria dos casos, os alunos parecem fazer escolhas ativas e conscientes: ligam a tevê com o objetivo de assistir a determinado programa, têm seus programas preferidos e sabem explicar por que gostam de um e não de outro. Relembremos que Pedro assiste tevê principalmente “quando está de castigo”.

Além do mais, como explica Orozco,⁷⁷ embora o tempo de exposição seja um dado a ser considerado na influência que a mídia exerce sobre os receptores, há uma série de outras questões a serem levadas em conta, como o fato de que uma exposição rápida e única pode ter efeitos que perduram muito tempo; ou efeitos intensos mas passageiros, como no caso da mudança de comportamento produzida pela exposição ao programa de João Gordo, quando os alunos se

⁷⁷ Guillermo OROZCO GÓMEZ. *La investigación en comunicación desde la perspectiva cualitativa*. Op. cit. p. 53.

mostraram muito mais agitados; ou durante a exibição de *Os Simpsons* para um grupo pequeno e para um grupo grande produzindo reações mais exacerbadas de riso. A *maneira* de assistir à tevê tem mais importância que o tempo de exposição, no caso de uma análise quantitativa, como lembra Orozco.

O termo *maneira*, nesse caso, envolve muito mais que saber se o aluno assiste tevê na sala ou no quarto, com os pais ou sozinho. Também questões emocionais fazem parte dessa reflexão. Quando justificam a escolha de seus programas preferidos, os jovens têm bons argumentos, como vimos. Nota-se que há predileção por programas dinâmicos, que abordem temas de interesse dos alunos, mas também há interesse por programas que discutem relações familiares e conflitos da adolescência. A esse respeito, o modo afetuoso com que os alunos se referiram aos programas a que costumavam assistir na infância é muito significativo. A força da linguagem televisual, como vimos no capítulo 2, está em sua relação com fenômenos psicológicos subjetivos. Da infância, etapa da vida em que predominam as relações de afeto, os alunos guardam memórias que fazem emergir aqueles mesmos sentimentos, impregnando de afeto os programas de tevê.

Nos questionários e debates, ficou claro também que há uma classificação nítida entre os programas a que o jovem assiste sozinho e aqueles que vê em família: no primeiro grupo estão aqueles que correspondem a seus interesses específicos; no segundo, os que são do interesse de toda a família. Não se observou, portanto, como denuncia certa parcela dos pesquisadores, que neste grupo de alunos a televisão seja um elemento desagregador, que represente o isolamento das pessoas em seus aposentos. Há momentos em que a tevê reúne a família em torno de interesses comuns, e há momentos em que os interesses divergem. Além do mais, como adverte Beatriz Sarlo, a tevê não tem o poder de fortalecer laços familiares:

Há inclusive quem pense que o ato de partilhar de um aparelho de televisão, instalado na sala ou na cozinha como um totem tecnológico, une com novos laços aqueles que estão sentados diante do mesmo vídeo. Videofamílias, às quais o enfraquecimento das relações de autoridade, paternidade e filiação tradicionais

teria lançado ao limite da dissolução, voltariam a unir-se no calor da luz cromática. É difícil dizer se essa bela ficção neoantropológica tem mesmo alguma veracidade, além das boas intenções.⁷⁸

Mais que um fator de agregação ou desagregação familiar, a existência de televisores em vários aposentos da casa é um dos indicadores da condição de vida dos alunos – que compõe as *mediações de referência*, na classificação de Orozco.

A pesquisa permitiu-nos saber que o grupo de alunos, tomado como um conjunto, tem um padrão socioeconômico semelhante: moram em bairros de classe média, viajam para o exterior e para várias regiões do Brasil, têm muitos equipamentos em casa (vídeo, computador, DVD, etc.) e fazem diversos cursos extracurriculares. Vão à escola de carro, levados pelos pais. Tudo isso certamente tem grande peso em sua visão de mundo. Muito diferente seria se precisassem trabalhar e ir de ônibus à escola, se não tivessem acesso a fontes variadas de informação e formação cultural, se morassem em bairros que ficassem distantes de *shopping-centers* e cinemas, etc.

Não se pode, contudo, estabelecer uma relação direta, à maneira positivista, entre a constatação feita no parágrafo anterior e os efeitos da mídia sobre os alunos. Ambos são dados que nos permitem conhecer as mediações que estão em jogo na produção de sentidos, e conclusões mais específicas fugiriam ao modelo de pesquisa aqui adotado.

É possível, por exemplo, que as opções de lazer, que vão constituindo o repertório cultural dos alunos e, na tipificação de Orozco, interferem bastante na *mediação individual*, estejam muito menos ligadas a acesso financeiro do que a questões de hábito familiar. Afinal de contas, pode-se imaginar, os alunos do grupo pesquisado teriam plenas condições de usufruir de atividades culturais tidas

⁷⁸ Beatriz SARLO, *Cenas da vida pós-moderna: intelectuais, arte e videocultura na Argentina*. 3. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004. p. 79-80.

como de custo mais elevado, como o teatro e a leitura. No entanto, essas atividades figuram com pouco destaque na pesquisa.⁷⁹

Como se pôde observar nas diversas reflexões que foram sendo desenvolvidas ao longo da análise dos questionários, entrevistas e experiências de recepção, o grupo, embora homogêneo em certos aspectos – pertencem a famílias pequenas, moram em bairros de classe média, estão na 8ª série, estão na mesma faixa etária, têm acesso a diversos bens culturais –, representa sujeitos que se distinguem em certas particularidades do processo de recepção televisiva. Por exemplo: o tempo dedicado à tevê, o papel da tevê em seu cotidiano, o cenário da recepção, as preferências e o nível de criticidade em relação à influência da tevê em sua vida, o conhecimento da linguagem televisiva. Situações familiares bem específicas emergiram e nos ajudaram a elaborar algumas reflexões sobre a presença da mídia televisiva na vida de um ou outro aluno.

Sobre as relações subjetivas entre os jovens pesquisados e a televisão, observamos projeções e identificações na escolha dos programas para análise – *Os Simpsons* e *Gordo Freak Show* – e na justificativa dessas escolhas (“inteligente”, “faz críticas”, etc.), bem como na análise e reflexão realizadas em torno da exibição dos episódios. Pudemos observar os pactos e negociações de sentido na recepção do programa *Gordo Freak Show*, num processo catártico e até mesmo simbiótico: durante a exibição, alguns alunos passaram a se comportar como o apresentador.

Quando à escola escolhida para a pesquisa como espaço possível para a mídia-educação, ela se mostrou plenamente adequada ao trabalho, não apenas em termos de instalações e recursos, mas também quanto à receptividade dos professores, técnicos e alunos, bem como ao próprio tamanho da turma (23 alunos). Uma vez que estavam disponíveis todos os materiais necessários na escola, acreditamos que, com o treinamento específico do professor e um

⁷⁹ O senso-comum de que o teatro e a leitura são atividades de custo mais elevado não corresponde plenamente à realidade, pois há espetáculos gratuitos e preços populares; no caso da leitura, há bibliotecas públicas e escolares.

remanejamento da grade horária, seria perfeitamente realizável um projeto dessa natureza, em caráter contínuo ao longo do ano letivo.

Embora nosso enfoque aqui tenha sido a televisão, por necessidade de limitação do objeto de estudo, a mídia-educação obviamente incluiria a análise de outros meios de comunicação: jornais, rádio, internet, etc.

A intervenção produtiva, aqui apenas esboçada a título de diagnóstico, poderia ser instituída, a exemplo do projeto Educom.rádio, citado no capítulo 1, como valioso recurso para promover o conhecimento e a reflexão dos alunos sobre os diversos meios de comunicação e sobre a necessidade de democratizar o acesso a esses meios.

Quanto ao planejamento a ser estabelecido, caberá aos educadores, em conjunto com os demais membros da comunidade escolar, definir os temas de maior interesse, orientando-se pelo objetivo de explorar as várias alfabetizações midiáticas de que fala Meyrowitz e que procuram promover um afastamento crítico proposto por Joan Ferrés:

Educar para a reflexão crítica supõe ajudar a tomar distância no que se refere aos próprios sentimentos, saber identificar os motivos da magia, compreender o sentido explícito e implícito das informações e das histórias e, principalmente, ter condições de estabelecer relações coerentes e críticas entre o que aparece na tela e a realidade do mundo fora da mesma.⁸⁰

Ao levar para a escola um trabalho desse tipo, é possível que se produza no aluno uma mudança importante em sua relação com a mídia. Não seria a função da educação justamente preparar melhor o aluno para “ler o mundo”, conforme advoga a pedagogia de Paulo Freire?

⁸⁰ Joan FERRÉS. Op. cit. p. 80.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- ADORNO, Theodor. *Educação e emancipação*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- ANDERSEN, Neil; DUNCAN, Barry; PUNGENTE, John J. Educação para a mídia no Canadá. In: CARLSSON, Ulla; FEILITZEN, Cecilia von (org.). *A criança e a mídia: imagem, educação, participação*. São Paulo / Brasília: Cortez / Unesco, 2002.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação*. 2. ed. rev. ampl. São Paulo: Moderna, 2002.
- ARNHEIM, Rudolf. *Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora*. São Paulo: Pioneira, 2002.
- BACCEGA, Maria Aparecida (org.). *Gestão de processos comunicacionais*. São Paulo: Atlas, 2001.
- _____. O gestor e o campo da comunicação. In: *Gestão de processos comunicacionais*. São Paulo: Atlas, 2001.
- _____. Televisão e educação: a escola e o livro. *Revista Comunicação & Educação*, n. 24, maio-ago. 2002, São Paulo, ECA-USP / Salesianas.
- BAKHTIN, Mikhail. A interação verbal. In: *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1979.
- BAUDRILLARD, Jean. *Simulacros e simulação*. Lisboa: Relógio d'Água, 1991.
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Trad., apres. e notas Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades / Editora 34, 2002. (Coleção Espírito Crítico.)
- BOGDAN, Robert; SARI, Biklen. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Unicamp, 1997.
- _____. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Unicamp, 1997.
- BUCKINGHAM, David. *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity Press/Blackwell, 2003.

- CARLSSON, Ulla; FEILITZEN, Cecilia von (org.) *A criança e a mídia: imagem, educação, participação*. São Paulo / Brasília: Cortez / Unesco, 2002.
- CITELLI, Adilson (coord.). *Aprender e ensinar com textos não escolares*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. *Comunicação e educação: a linguagem em movimento*. São Paulo: Senac, 1999.
- _____. *Comunicação e educação: aproximações*. In: BACCEGA, Maria Aparecida (org.). *Gestão de processos comunicacionais*. São Paulo: Atlas, 2001.
- _____. *Escola e meios de massa*. In: *Aprender e ensinar com textos não escolares*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. (org.). *Outras linguagens na escola*. São Paulo: Cortez, 2000.
- _____. *Palavras, meios de comunicação e educação*. São Paulo: Cortez, 2006.
- DAHLET, Patrick. *Dialogização enunciativa e paisagens do sujeito*. In: BRAITH, Beth (org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Unicamp, 1997.
- ESTEVES, Antonia Petrowa. *Televisão, criança e professor: uma proposta de ação educativa*. Departamento de Cinema, Rádio e Televisão da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, 1995. Tese de doutorado.
- FELTES, Heloísa Pedroso de Moraes (org.). *Produção de sentido: estudos transdisciplinares*. São Paulo / Porto Alegre / Caxias do Sul: Annablume / Nova Prova / Educs, 2003.
- FERRÉS, Joan. *Televisão e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- FISHER, Rosa Maria Bueno. *Televisão e educação: fruir e pensar a tevê*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2003.
- FRANCO, Marília. *Linguagens audiovisuais e cidadania*. Revista *Comunicação & Educação*, n. 9, maio.-ago. 1997, São Paulo, ECA-USP / Moderna.
- _____. *Prazer audiovisual*. Revista *Comunicação & Educação*, n. 2, jan.-abr. 1995, São Paulo, ECA-USP / Moderna.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

- GUEDES, Olga. Os estudos de recepção, etnografia e globalização. In: Antônio Albino Canelas RUBIM et al. (org.). *Produção e recepção dos sentidos midiáticos*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- GUTIERREZ, Francisco. *Linguagem total: uma pedagogia dos meios de comunicação*. São Paulo: Summus, 1978.
- IRWIN, William et al. (org.). *Os Simpsons e a filosofia*. São Paulo: Madras, 2004.
- LOPES, Maria Immacolata Vassallo de. *Pesquisa em comunicação*. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2003.
- MACHADO, Arlindo. *A televisão levada a sério*. 3. ed. São Paulo: Senac, 2003.
- MARTIN-BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001.
- _____. Heredando el futuro: pensar la educacion desde la comunicacion. *Nómadass*, n. 5, set. 1996, Santafé de Bogotá, Fundación Universidad Central.
- MEYROWITZ, Joshua. As múltiplas alfabetizações midiáticas. *Revista Famecos*, n. 15, ago. 2001, Porto Alegre.
- MORIN, Edgar. A alma do cinema. In: *O cinema ou o homem imaginário*. Lisboa: Relógio D'Água, 1997.
- _____. *O cinema ou o homem imaginário*. Lisboa: Relógio D'Água, 1997.
- _____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 9. ed. São Paulo / Brasília: Cortez/Unesco, 2004.
- OROFINO, Maria Isabel. *Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade*. São Paulo: Cortez, 2005.
- OROZCO GÓMEZ, Guillermo. *La investigación en comunicacion desde la perspectiva cualitativa*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 1997.
- _____. Professores e meios de comunicação: desafios, estereótipos. *Revista Comunicação & Educação*, n. 10, set.-dez. 1997, São Paulo, ECA-USP / Moderna.
- RUBIM, Antônio Albino Canelas et al. (org.). *Produção e recepção dos sentidos midiáticos*. Petrópolis: Vozes, 1998.

- RUSO, Rita M. T. Histórias em quadrinhos. *Revista Educação e Linguagem*, n. 5, jan.-dez. 2002, São Bernardo do Campo, Faculdade de Educação e Letras da Universidade Metodista de São Paulo.
- SANTAELLA, Lúcia. *Cultura das mídias*. São Paulo: Experimento, 1996.
- SARLO, Beatriz. *Cenas da vida pós-moderna: intelectuais, arte e videocultura na Argentina*. 3. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004.
- SILVERSTONE, Roger. *Por que estudar a mídia?* São Paulo: Loyola, 2002.
- SLATER, Don, *Cultura do consumo & modernidade*. São Paulo: Nobel, 2002.
- SOARES, Ana Manuella. Rádio diminui violência nas escolas. *Boletim NPC*, Núcleo Piratininga de Comunicação, fev. 2006.
- SOARES, Ismar de Oliveira. Bloqueio de programação de TV. *Jornal da USP*, seção Opinião, n. 568, 24- 30 set. 2001, São Paulo.
- _____. Comunicação / educação: a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. *Contato – Revista Brasileira de Comunicação, Arte e Educação*, ano 1, n. 2, jan.-mar. 1999, São Paulo.
- _____. Educomunicação: um campo de mediações. *Revista Comunicação & Educação*, n. 19, set.-dez 2000, São Paulo, ECA-USP / Segmento.
- _____. Metodologias da educação para comunicação e gestão comunicativa no Brasil e na América Latina. In: BACCEGA, Maria Aparecida (org.). *Gestão de processos comunicacionais*. São Paulo: Atlas, 2001.
- _____. *Sociedade da informação ou da comunicação*. São Paulo: Cidade Nova, 1996.
- TIOLLENT, Michel J. M. *Crítica metodológica, investigação social & enquête operária*. São Paulo: Polis, 1980. (Coleção Teoria e História, 6.)

Periódicos

- Folha de S. Paulo*, 11 jan. 2005.
- O Estado de S. Paulo*, 24 jul. 2002.
- Revista Comunicação & Educação*, vários números, São Paulo, ECA-USP.
- Revista Famecos*, n. 15, ago. 2001, Porto Alegre.

Revista *Mundo Estranho: Mil e uma Curiosidades*, n. 34, dez. 2004, São Paulo, Abril.

Sites

Jornal *Folha de S. Paulo*: <www.folha.com.br>. Acesso em: 3 jan. 2007.

Midiativa: <www.midiativa.org.br>. Acesso em: abr. 2005.

Ministério da Justiça: <<http://www.mj.gov.br/classificacao/publicacoes>>. Acesso em: 12 set. 2006.

Portal Brasil: <portalbrasil@portalbrasil.eti.br>. Acesso em: 3 jan. 2007.

ANEXOS

ANEXO 1**QUESTIONÁRIO: QUEM SÃO OS PARTICIPANTES DA PESQUISA****1. Informações pessoais**

Nome:

Idade:

Série:

Cursos complementares que faz no momento (música, idiomas, esportes, etc.):

.....

.....

Atividades profissionais:

.....

2. Família

a. Com quem você mora?

.....

.....

b. Qual o grau de instrução de seu pai?

c. E de sua mãe?

d. Qual a profissão de seu pai?

e. E de sua mãe?

3. Contexto econômico

a. Descreva sua moradia: tamanho, número de quartos e de banheiros, outras dependências:

.....

.....

b. Bens e eletrodomésticos:

- Mora em imóvel alugado ou próprio?
- Quantos televisores há em sua casa?
- Possui DVD?
- Possui home-theater?.....
- Quantos carros há em casa?
- Quantos imóveis a família possui?

c. Em que bairro você mora?

d. A família tem empregados? Quantos e em que funções?

.....

e. Que meio de transporte você utiliza cotidianamente?

.....

f. Onde você costuma passar as férias?

.....

g. Cite algumas viagens que você já fez e as datas. Explique se viajou sozinho ou acompanhado (nesse caso, com quem?)

.....

.....

.....

ANEXO 2

VOCÊ E SUA VIDA CULTURAL

Nome:

1. Como você se diverte nos finais de semana e nos feriados?

.....

2. Quantas horas por dia você vê tevê?

Durante a semana, de manhã: horas

Durante a semana, à noite: horas

Nos finais de semana:

-- de manhã: horas

-- à tarde: horas

-- à noite: horas

3. Qual foi o último livro que você leu?

.....

4. Você costuma ir ao teatro?

.....

5. Cite uma peça que você viu e gostou.

.....

6. Você costuma ir ao cinema?

.....

7. Cite um filme que você viu e gostou.

.....

8. Você tem tevê no seu quarto?

.....

9. Cite algum programa que você costume ver:

a) com seus pais ou outros familiares:

b) sozinho:

10. Você costuma conversar com sua família sobre o que assistiu na tevê?

.....

11. Explique os principais aspectos da tevê:

a) pontos positivos:

.....

b) pontos negativos:

.....

12. Cite um programa de tevê de que você goste muito. Explique por que gosta.

.....

.....

.....

13. Cite um programa de tevê de que você **não** goste. Explique por que não gosta.

.....

.....

.....

14. Você gostaria de aparecer na tevê?

Se gostaria, explique:

a) O que você estaria fazendo na tevê:

b) Por que você gostaria de aparecer na tevê:

.....

15. Cite duas pessoas famosas e explique por que elas são famosas.

a)

b)

ANEXO 3**REFLEXÕES SOBRE “PROBLEMAS EM CASA”, EPISÓDIO DE OS SIMPSONS.**

19/06/2006

Nome:

1. Descreva os personagens de *Os Simpsons*:

a) Homer:

.....

b) Marge:

.....

c) Bart:

.....

d) Lisa:

.....

e) Maggie:

.....

f) Sr. Burns:

.....

2. Você se identifica com algum desses personagens? Explique.

.....

.....

3. Qual o principal assunto do episódio?

.....

.....

4. Explique como é a relação entre o sr. Burns e os empregados da usina.

.....

.....

5. Qual é o papel da televisão na história narrada nesse episódio?

.....

.....

6. Como Homer tenta resolver os problemas mencionados no título do episódio?

.....

.....

7. Em certo momento, Homer compara sua família com outras. Que diferenças ele nota?

.....

.....

8. Como o episódio termina?

.....

.....

9. Você acha que o episódio tem alguma relação com a vida real? Explique.

.....

.....

10. Qual é a principal mensagem do episódio na sua opinião?

.....

.....

.....

.....

ANEXO 4**REFLEXÕES SOBRE “GORDO FREAK SHOW”, PROGRAMA DE AUDITÓRIO****APRESENTADO POR JOÃO GORDO.**

26/06/2006

Nome:

1. Descreva o apresentador do programa.

.....

.....

.....

2. Descreva a platéia do programa.

.....

.....

.....

3. Escreva um comentário sobre os personagens do programa Gordo Freak Show:

Caveira:

Trovão:.....

4. Quais as principais características do programa?

.....

.....

.....

5. Você gostou do programa? Por quê?

.....

.....

.....

6. Comente cada “castigo” do programa:

- a) Tortura Medieval:
- b) Cadeira Elétrica:
- c) Cama Nojenta:
- d) Ringue:
- e) Tanque de caranguejos:
- f) Cuecão:
- g) Torta na cara:
- h) Descascar cebolas:

7. Na sua opinião, a que público o programa se dirige?

.....

.....

8. A que público você acha que o programa não é adequado? Explique por quê.

.....

.....

9. Você gostaria de se inscrever para participar do programa? Por quê?

.....

.....

.....

10. Qual a sua opinião sobre o modo de falar do apresentador e dos convidados do programa?

.....

.....

.....

11. Você acha que a banda convidada é adequada ao tipo de programa? Por quê?

.....

.....

ANEXO 5

Projeto para criação de um programa de tevê

Nome:

Nome:

Nome:

1. Formato:

a) (...) telenovela	h) (...) variedades
b) (...) minissérie	i) (...) documentário
c) (...) seriado	j) (...) esportes
d) (...) programa de auditório	l) (...) mesa-redonda
e) (...) animação	m) () religioso
f) (...) educativo	n) (...) talk-show
g) (...) telejornalismo	o) outro:

2. Horário de exibição:

3. Duração:

4. Esse programa será parecido com algum programa já existente? Qual?

.....

5. Em que o programa de vocês se diferencia?

.....

.....

6. Quais os objetivos do programa?

.....

7. A que público esse programa será dirigido? (especificar idade, classe social, hábitos culturais, região do Brasil, etc.):

.....
.....

8. Faça uma síntese do projeto.

.....
.....
.....
.....

9. Qual será a função de cada membro do grupo na realização do programa?

.....
.....
.....
.....