

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**APRENDIZAGEM ESCOLAR E TELEVISÃO:
UMA EXPERIÊNCIA COM A PEDAGOGIA DA COMUNICAÇÃO
EM 5ª SÉRIE DE 1º GRAU**

TANIA MARIA ESPERON PORTO

18/10/96

SUMÁRIO

VOLUME 1	Pág.
RELAÇÃO DE QUADROS	
RELAÇÃO DE GRÁFICOS	
RESUMO	
ABSTRACT	
I. INTRODUÇÃO.....	4
II. POR UMA TEORIA PEDAGÓGICO-COMUNICACIONAL	16
III. A TELEVISÃO, O ADOLESCENTE E A ESCOLA.....	28
3.1 A TV NA SOCIEDADE CAPITALISTA.....	29
3.2 A TV E O ADOLESCENTE.....	42
3.3 UMA VISÃO DA ESCOLA PÚBLICA DE 1º GRAU.....	54
IV. A METODOLOGIA	66
4.1 O CAMINHO PROPOSTO.....	67
4.2 O CAMINHO PERCORRIDO.....	72
V. A ESCOLA OBJETO DESTE ESTUDO.....	88
5.1 CARACTERIZAÇÃO GERAL DA ESCOLA.....	89
5.2 O FAZER PEDAGÓGICO NA ESCOLA.....	95
5.3 OS ALUNOS DE 5ª SÉRIE E A TURMA ESCOLHIDA.....	111
5.4 OS ALUNOS E A TELEVISÃO.....	121
5.5 OS ALUNOS E AS TELENÓVELAS.....	126

VI.	A PEDAGOGIA DA COMUNICAÇÃO - UMA EXPERIÊNCIA.....	138
6.1	ETAPAS DA PEDAGOGIA.....	139
6.2	RESULTADOS OBTIDOS.....	155
VII.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	214
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	233

VOLUME 2

ANEXOS

RELAÇÃO DE QUADROS

Pág.

1. Levantamento do Rendimento escolar- Escola pública.....
2. Corpo discente em 1994.....
3. Corpo docente de 5^a série - 1994.....
4. Alunos de 5^a série.....
5. Consumo de televisão pelos alunos.....
6. Influência da TV / telenovela na percepção dos alunos...
7. Incidência de indicações de assuntos da telenovela.....
8. Temas e grupos de trabalhos
9. Síntese de assuntos presentes na cultura elaborada.....
10. Conteúdos curriculares selecionados e desenvolvidos.....

RELAÇÃO DE GRÁFICOS

	Pág.
1. Idade dos alunos nas 5 ^a séries, turmas "A" e "B".....	
2. Situação de moradia.....	
3. Renda familiar.....	
4. Situação profissional dos pais.....	
5. Formação escolar dos pais.....	
6. Opção pela discussão de telenovela.....	
7. Telenovelas sugeridas para estudo.....	
8. Nova opção pela discussão de telenovela.....	
9. Nova opção de telenovelas para "bater-papo".....	
10. Participação do aluno na leitura da telenovela.....	
11. Avaliação do trabalho.....	

12. Avaliação da pesquisadora.....

13. Avaliação dos alunos.....

Resumo : O fenômeno do fracasso escolar no ensino de 1º Grau, os interesses dos jovens adolescentes por mídias, as características e comportamentos específicos destes jovens em início de adolescência motivaram esta pesquisa sobre o cotidiano de alunos e professores de 5ªs séries.

Assim, a preocupação central deste estudo está voltada para questões que dizem respeito aos adolescentes, situando-os em duas instâncias formadoras: **escola e televisão**.

O presente trabalho, realizado sob a forma de pesquisa qualitativa, consistiu de um estudo de caso e de um experimento didático com professores e alunos, realizados em 1994, numa escola pública de periferia na cidade de Campinas, no Estado de São Paulo.

Neste contexto, apresentam-se na tese:

- * informações obtidas com o estudo de caso acerca da escola, do corpo docente e sobre uma das 5ª séries, objetos de investigação;
- * informações obtidas sobre a classe pesquisada (5ª série B), seus interesses, problemas, sua relação com a escola, com a TV e com a telenovela;
- * uma experiência didática sistematizada e analisada através da Pedagogia da Comunicação.

As atividades desenvolvidas para o estudo do cotidiano escolar encaminharam-se para a utilização da Pedagogia da Comunicação, através de uma experiência de ensino-pesquisa. O experimento procurou tornar dinâmico e interessante o processo de ensino-aprendizagem escolar pelo entrecruzamento intencional das instâncias sociais do saber: **escola, televisão e vida cotidiana do aluno**.

Obteve-se o envolvimento dos alunos e, com estes, o trabalho pôde ser executado num clima de parceria, de satisfação cultural, de diálogo, de construção conjunta de conhecimentos.

Por outro lado, muitos dos objetivos previstos para serem alcançados com os docentes não puderam ser atingidos na íntegra por diferentes problemas, entre os quais, os existentes na estrutura e organização da escola pesquisada que terminaram influenciando o docente.

Acredita-se que os elementos levantados com a pesquisa contribuíram, entre outros aspectos, para o entendimento da relação aluno - televisão - professor podendo indicar caminhos para a realização de "**pesquisa enquanto ensino**".

A real trajetória desenvolvida com os alunos e com o corpo docente encontra-se descrita a seguir, compondo o presente trabalho.

ABSTRACT

School Learning and Television: An Experiment With the Communication Pedagogy In The 5th Year Of The 1st. Degree.

Abstract

The school failure phenomenon in the 1st.degree teaching, along with the teenagers' interests on the media, as well as students' characteristics and special behaviour in an early adolescence have motivated this research on the daily life of pupils and teachers in the 5th. years of the 1st. Degree.

So, the main purpose of this study is turned to questions related to adolescents, placing them in two different forming instances: school and television.

The present work, was carried out as a qualitative research and consisted of a case study and a didactic experiment with teachers and students during the year of 1994, in a suburban public school , in "Campinas", a city in the state of "São Paulo", Brazil.

The topics below make part of the *corpus* of the present Thesis:

- * information obtained by a case study about a school, its teachers, and specifically on the 5th years;

- * information attained on one of the researched class (5th year B), the students' interests and problems as well as their relation with the school/television and the soap opera;

- * a systematised and analysed experiment through the Communication Pedagogy.

All the activities carried out to study the daily school life were led to the usage of the Communication Pedagogy through a teaching-research experiment. The experimentation tried to make the teaching and learning process dynamic and interesting by the intentional crossing of knowledge social instances: school, television and students' daily life.

We have obtained the students' participation and along with them the work could be accomplished in a sharing atmosphere where dialogue and cultural satisfaction as well as a co-operative knowledge construction could always be noticed.

On the other hand, many of the foreseen objectives to be reached with the teachers could not be accomplished totally. The real activities carried out with the students and teachers are described in the following pages and make the *corpus* of the present research.

I. INTRODUÇÃO

Eu quase que nada sei mas desconfio de
muitas coisas.

João Guimarães Rosa

Questões levantadas por jovens adolescentes fazem com que nossas preocupações se voltem para aspectos fundamentais da cultura juvenil, tão afastada, hoje em dia, da maioria das escolas.

Quando se observa o papel que os meios de comunicação de massa - MCM - ocupam na vida dos indivíduos em geral, e na das crianças e adolescentes em particular, constata-se o seu lugar privilegiado.

Coutinho (1972), Penteado (1983), Witter (1991), Fischer (1993) e Porto (1993) apresentam dados que indicam o envolvimento de estudantes adolescentes com os meios de comunicação, principalmente com a televisão. A televisão participa do cotidiano dos alunos com a mesma naturalidade que um objeto de uso pessoal.

O envolvimento dos jovens telespectadores com a televisão, o poder de penetração deste meio, a rapidez, dinamismo e atualização das mensagens que divulga, exercem um papel socializador de amplo alcance. Por esta razão, o potencial e as conseqüências do uso da televisão, principalmente da comercial, são tomados como objetos de pesquisa por diferentes profissionais, principalmente por aqueles que estudam a criança e o adolescente.

A preocupação central da presente pesquisa está voltada para as questões que dizem respeito aos adolescentes, situando-os em

duas instâncias formadoras: na **escola**, instituição sistematicamente dedicada à formação de estudantes, e na **televisão**, que faz parte do dia-a-dia da grande maioria dos cidadãos brasileiros.

Em ambas acontece o apelo conservador. Uma delas, a **TV**, é de livre escolha, rege-se pela lógica do mercado, contribui com a criação e reprodução da ideologia dominante, sendo, porém, atraente e socialmente legitimada; a outra, a **escola**, é impositiva e, de certa forma, sem atrativos, socialmente legitimadora do saber, do conhecimento, reproduzindo a ideologia dominante.

Ambas, escola e televisão, estão presentes na vida dos estudantes, apresentando valores, conceitos e atitudes que são absorvidos sob diferentes matizes.

No entender de Rosado (1993), a televisão, para a maioria dos jovens, aparece associada ao prazer e ao lazer, sendo permitido o seu acesso "extra-escola". Os programas da TV são discutidos com amigos, vistos em local com características próprias e este contexto adquire reconhecimento e aceitação social. As atividades escolares são associadas ao esforço, à seriedade, à atenção concentrada e racional. Ficam restritas às obrigações e às imposições de pais e professores.

De acordo com Penteado, a televisão, "embora não pretendendo

ensinar, ensina, e a escola, com o objetivo de ensinar, ensina pouco ou mesmo não ensina" (1991, p.8).

A influência das mídias⁴ entre os jovens faz com que estes mudem seus padrões de referência, alterem suas relações consigo mesmos e com as circunstâncias sociais em geral, criando outras necessidades, envolvimentos, modelos de conduta e, por que não dizer, outros problemas que algumas escolas não estão preparadas para enfrentar.

Babin e Kouloumdjian, em suas pesquisas com os jovens frente à realidade da comunicação⁵ advinda com os avanços da tecnologia, confirmam a hipótese de que "a invasão das mídias e o emprego de aparelhos eletrônicos na vida cotidiana modelam progressivamente um outro comportamento intelectual e afetivo nos jovens" (1989, p. 11).

⁴ *Adota-se aqui a conceituação trabalhada por Rezende e Fusari (1990, 1996), segundo a qual **mídia** é a grafia aportuguesada da palavra *media* (plural de *medium*, palavra latina que significa meio). Designa os meios ou conjunto de meios de comunicação utilizados como fontes de emoções e de idéias em mediação, participantes de tramas comunicacionais produzidas entre pessoas.*

*No presente trabalho, as **mídias ou meios de comunicação** são considerados como um todo, incluindo os de massa (TV, jornais, cinema, revistas, livros...) e os meios que envolvem grupos mais restritos (gravador, videocassete, fotografias, entrevistas, cartazes, painéis...), utilizados em situações comunicacionais para além de "auxílio, recursos e técnicas".*

⁵ *Comunicação: "Ato ou efeito de emitir, transmitir e receber mensagens por meio de métodos e/ou processos convencionados, quer através da linguagem falada ou escrita, quer de outros sinais... A capacidade de trocar ou discutir idéias, de dialogar..." (Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, 1986).*

Acrescenta-se, a estes conceitos, o sentido de interação, troca, tanto no nível simbólico como nas relações interpessoais, grupais e institucionais (Moran, 1993).

"Eles estão em outra", afirma o autor, e isto significa outras necessidades, outras percepções, outros relacionamentos.

Dentro deste quadro, a escola pública, de maneira em geral, é uma instituição deficitária - aquém da evolução tecnológica do tempo presente - que não atende às necessidades de seus integrantes e da população em geral.

De acordo com Brandão et al.(1986), tanto as pesquisas nacionais como a literatura internacional mostram que a inadequação da escola pública à sua clientela ocorre, principalmente, pela distância que existe entre o universo cultural da escola e a cultura da maioria dos alunos que a ela acorrem.

Muitas escolas, consideradas como "tradicionais", são instituições fechadas em si mesmas, onde a espontaneidade, a curiosidade, a criatividade e o espírito crítico não têm lugar. Apresentam-se como um "supermercado" ⁶ que oferece conhecimentos prontos para serem consumidos. Detêm o conhecimento e não trabalham com a produção; sua função é "transmitir conteúdos para as novas gerações".

Em determinadas situações, a escola apresenta-se seletiva.

⁶ Termo utilizado por Enguita(1989) para designar a escola onde tudo já está pronto, esperando para ser consumido, e funciona como uma máquina de entrada e saída de estudantes impotentes frente às estruturas existentes.

Acontece todo um ritual didático-pedagógico na sala de aula que releva à clandestinidade tudo que acontece fora dos "muros escolares". Tem suas próprias leis e regras de funcionamento.

Dados de diferentes pesquisas mostram a situação alarmante da repetência e da evasão na realidade de ensino brasileira. Brandão et al. (1986) levantam indicativos de que no período de 1974 a 1978, para cada 1000 crianças que iniciaram a 1ª série, somente 294 chegaram à 5ª série, ou seja, 29%.

Partindo de dados de 1988, numa análise das políticas públicas de educação, Mello (1991) apresenta que, de 1000 alunos matriculados na 1ª série, apenas 25 conseguem concluir a 8ª série sem nenhuma repetência, ou seja, apenas 2,5% dos estudantes concluem o ensino fundamental no tempo estabelecido, sem nenhum acidente de percurso. Apesar de os dados dos pesquisadores referirem-se a diferentes épocas, observa-se que a repetência vem sendo elevada no 1º Grau.

As pesquisas citadas apresentam que os maiores índices de exclusão dos alunos da escola estão na 1ª série, na passagem da 4ª para a 5ª série e nesta última. Outros pesquisadores situam o fracasso escolar especificamente na passagem da 4ª para a 5ª série (Domingues, 1985 e Sobierajski, 1992) e da 5ª para a 6ª série (Federighi, 1989, Dias da Silva, 1992).

É neste contexto que se situa a pesquisa ora planejada. Estuda-se uma 5ª série de escola pública de 1º Grau por ser esta escola um espelho da realidade sócio-político-econômica brasileira, e a 5ª série, um de seus momentos escolares bastante problemático. São preocupantes as questões referentes aos jovens desta série.

Quais são os *problemas e necessidades dos jovens* de hoje?

A escola desenvolve *currículos* vinculados a estes *problemas e necessidades* ?

E a escola, enquanto *produtora de conhecimentos*, lida com tais problemas e necessidades?

Como a escola se relaciona com as *novas linguagens comunicacionais*?

Pode a escola trabalhar com os padrões de comportamento divulgados pela *mídia televisiva* a que os *jovens* se expõem cotidianamente?

Rosado (1993), numa análise da relação do estudante com os meios de comunicação, esclarece que o papel da escola (obrigação e racionalidade) opõe-se ao papel do contexto televisual (prazer e lazer) e, neste sentido, propõe que se desvende o "contrato de recepção" existente na mensagem televisiva e o "contexto de

recepção"⁷ no qual as mensagens são decodificadas.

Segundo a autora, os indivíduos já têm as expectativas "do que é e de como é assistir à TV", do que se faz diante dela, do que ela nos propõe, e esta atividade de recepção envolve um "tipo particular de interação com o meio(...) que tem por finalidade o lazer" (Ibid p.8).

O presente trabalho surge da percepção da possibilidade de contribuir para a superação da problemática de 5ª série no âmbito escolar, através da exploração didática da relação dos sujeitos da educação (professores e alunos) com diferentes mídias, principalmente a televisiva.

Adota-se tal proposta por acreditar que o telespectador não só recebe como também trata a mensagem, modifica-a e se apropria dela. Ele se torna "operador de mensagens", elaborando-as em função de suas experiências pessoais, expectativas e conhecimentos. A mensagem é reconstruída na forma de verdade (ou fantasia, dependendo do contexto).

Dentro deste quadro de considerações, realizou-se uma pesquisa com jovens adolescentes e telenovela - um dos "textos

⁷ *O contrato de recepção supõe desvendar os elementos propostos pelos autores da mensagem.*

O contexto de recepção envolve as condições organizacionais de recepção e de tratamento da mensagem televisual no pólo receptor (Rosado, Ibid.).

televisivos"⁸ da televisão comercial - buscando, pelas características que o texto encerra, avançar na compreensão do "contrato de recepção" da mensagem e encaminhar à "atividade de recepção" pelos sujeitos da educação escolar - alunos e professores - na direção da aprendizagem de conteúdos e de comportamentos.

Da variada programação apresentada pela TV, as telenovelas ocupam um lugar privilegiado na preferência popular, conforme indicam pesquisas de opinião e atestam Penteado (1983), Alves (1985), Melo (1988), Ortiz (1989), Leal (1990) e Fischer (1993), entre outros pesquisadores.

A telenovela capta a atenção do telespectador pelo prazer estético, pela ação, pela emoção e pela ludicidade de suas histórias.

Dentre a programação televisiva, os adolescentes escolhem os programas de adultos, priorizando os que enfatizam a sátira, o humor e a ficção, principalmente as telenovelas deste gênero⁹.

No presente estudo, o enfoque da pesquisa direciona-se para uma telenovela da Rede Globo. Justifica-se, também, a escolha da

⁸ *Textos televisivos são diferentes tipos de programas que existem na TV e podem se tornar textos de estudos na escola.*

⁹ *As pesquisas de Penteado (1983), Witter (1991) e Fischer (1993) atestam este fato.*

Rede Globo de Televisão por sua penetração em todos os Estados e localidades distantes e pela avançada produção técnico-eletrônica que utiliza, atraindo para si a preferência da maior fatia do público brasileiro ¹⁰.

Os dados da presente pesquisa foram coletados no ano de 1994, em Campinas / SP, numa escola pública de periferia. Optou-se por este segmento escolar por entender-se que são os estudantes localizados na população de baixa renda que têm menos ou nenhum acesso a outras formas de lazer.

Os objetivos propostos foram direcionados para **televisão, alunos e professores das 5^{as} séries** da referida escola .

Causas geradoras do fracasso escolar, interesses dos alunos pelas mídias, características e comportamentos específicos dos jovens em início de adolescência apontam a necessidade de realização de estudos na 5^a série.

Esta série, no entender de Dias da Silva (1992), revela altos índices de fracasso escolar não questionados pela maioria dos responsáveis pela escola pública. A naturalidade com que é vivido o fracasso escolar e a dificuldade de se encontrarem

¹⁰ *Dado também revelado em outra pesquisa realizada por esta autora em 1992, com 30 alunos da 4^a série do 1^o Grau de uma escola particular de Campinas-E.C.C., para levantamento do consumo de TV pelos alunos e para realização de leituras de telenovela. Os dados mostraram que 97% dos alunos assistiam à Rede Globo e escolheram para estudo uma telenovela deste canal (Porto, 1993).*

pesquisas que caracterizem qualitativamente o cotidiano destas séries foram elementos que encaminharam a pesquisadora para este trabalho.

Os dados coletados foram utilizados para a montagem de uma experiência pedagógica controlada que teve por meta:

- * construir e vivenciar um procedimento de "ensino-pesquisa" a partir da experiência escolar-televisiva de professores e alunos;
- * obter elementos para avaliar a adequação da proposta de inserção do meio de comunicação - TV - enquanto conteúdo escolar.

Para atingir os objetivos, optou-se pela **pesquisa qualitativa**, que, através da imersão no cotidiano escolar, permite captar a realidade dinâmica e complexa da escola, em sua realização histórica (Ludke e André, 1986; Wittrock, 1989).

A metodologia de trabalho adotada consistiu de levantamentos e análise de dados sobre:

- * o grupo social de origem dos alunos, colhidos junto aos alunos e pais;
- * as 5^a séries, seus problemas, interesses, necessidades e hábitos em relação aos meios de comunicação massa, colhidos junto aos alunos e professores;
- * os professores de 5^{as} séries, priorizando suas práticas pedagógicas, seus envolvimento com a realidade dos alunos;

* a direção, coordenadores e demais funcionários da escola, para conhecer a instituição escolar.

As considerações levantadas encaminharam para a utilização da **Pedagogia da Comunicação** (Gutiérrez, 1984, 1993; Penteado, 1991) que tem por objetivo tornar significativo e, por esta razão, dinâmico e interessante o ensino-aprendizagem, pelo entrecruzamento intencional de duas instâncias sociais do saber - **televisão e escola** - segundo o qual seja possível:

- preconizar o espaço escolar como um local de produção de conhecimento e, portanto, de cultura;
- considerar a realidade dos alunos, profundamente marcada pela experiência televisiva;
- recorrer à utilização da imagem e do processo dialógico para a conscientização do aluno no processo de "leitura da realidade";
- considerar a importância do lazer e do prazer existentes na aprendizagem.

Neste contexto, apresenta-se esta tese, composta por dois volumes. O primeiro volume é composto por sete capítulos:

No **Capítulo I**, é feita a apresentação do problema, objetivos e metodologia adotada para a realização da pesquisa, a título de Introdução do trabalho.

No **Capítulo II**, apresenta-se uma análise dos pressupostos

teóricos adotados, enfatizando-se a teoria Pedagógica Comunicacional.

No **Capítulo III**, é feito um estudo sobre a realidade da televisão, escola e adolescente. Inicialmente, é discutida a televisão comercial e a telenovela, situando-as na realidade brasileira. Posteriormente, é estabelecida uma comparação entre o jovem adolescente e a TV a que ele se expõe cotidianamente. Ainda neste capítulo, é analisada a realidade da escola pública de 1º Grau, situando a 5ª série no contexto.

O **Capítulo IV** compreende a apresentação da metodologia da pesquisa, descrevendo os procedimentos metodológicos propostos (fase de planejamento) e os procedimentos efetivamente realizados, com as mudanças ocorridas durante a realização do trabalho.

O **Capítulo V** descreve a escola pública de periferia pesquisada, caracterizando-a quanto à localização, espaço físico, recursos disponíveis, corpo docente e discente, situando e analisando as 5ªs séries no contexto escolar. São também apresentados dados obtidos com a pesquisa numa classe de 5ª série, sobre a relação entre alunos-televisão e alunos-telenovela.

O **Capítulo VI** compreende a descrição dos procedimentos adotados para compor a Pedagogia da Comunicação e a análise dos resultados obtidos.

O **Capítulo VII** apresenta algumas considerações finais elaboradas a partir de resultados alcançados e avaliações levantadas com a pedagogia experimentada.

A riqueza de documentação que suporta as análises, considerações e conclusões, recomenda a sua apresentação sob a forma de ANEXOS, que estão reunidos no segundo volume.

II. POR UMA TEORIA PEDAGÓGICO-COMUNICACIONAL

A coisa principal na vida não é o conhecimento, mas o uso que dele se faz.

Talmude

A revisão da educação à luz dos processos e recursos comunicacionais da sociedade atual conduz a uma pedagogia que tem suas origens, principalmente, nos movimentos populares surgidos na década de 60. Moran (1987, 1993), Gutiérrez (1984, 1993) e Fusari (1990), em suas produções, descrevem a história da Pedagogia e analisam experiências latino-americanas de educação para os meios e para a comunicação.

Para desvendar as questões prioritárias nas relações entre escola e vida cotidiana, escola e meios de comunicação, recorre-se à Pedagogia proposta por Gutiérrez (1984, 1993) e Penteado (1991)¹¹, e às teorias de Snyders (1988), Babin e Kouloumdjian (1989) para justificar muitas das abordagens selecionadas. Os autores citados situam-se no que se convencionou chamar campo das *teorias progressistas em educação*, em oposição às teorias tradicionais conservadoras¹².

A escola, parte integrante da sociedade, é marcada por contradições. Para Saviani (1991b), cabe à escola, enquanto mediadora entre sociedade e educação, agir no sentido da transformação dela mesma, possibilitando ao povo lutar contra a

¹¹ *A autora concebe educação como comunicação e dialoga, em seu trabalho, com as concepções de escola e de educação propostas por Saviani e Freire.*

¹² *Não é objetivo deste trabalho fazer uma análise comparativa entre estes pesquisadores; serve-se de suas idéias para fundamentar a posição teórica adotada, ressaltando, do pensamento de cada autor, o que interessa ao trabalho: relações entre **televisão e Escola**.*

seletividade, a discriminação, o rebaixamento e a marginalidade. O autor propõe uma educação de qualidade a serviço do desenvolvimento da cidadania, como elemento importante e decisivo no processo de democratização e transformação social. Propõe que a prática pedagógica desvele a realidade,

"levando em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação ..." (Ibid p. 79).

Para o autor, a prática pedagógica deve articular interesses pessoais, populares, com conteúdos culturalmente acumulados, necessários à formação discente. Gutiérrez (1984, 1994) e Penteado (1991) propõem uma pedagogia ativa que estimule a iniciativa dos alunos, sem abrir mão da iniciativa do professor; que favoreça o diálogo dos alunos entre si, destes com o professor e de ambos com a cultura historicamente acumulada.

Freire (1979), Penteado (1991), Saviani (1991a, 1991b) e Gutiérrez (1993), e consideram que a prática social comum ao professor e aos alunos (enquanto sujeitos diferenciados) constitui-se em ponto de partida da ação educativa escolar e ponto de chegada, resultando o ponto de chegada numa prática social mais elaborada e qualificada para os sujeitos envolvidos. Neste ponto, Penteado (1991) diverge de Saviani (1991a). Para a autora, o retorno à prática social ocorre através da mudança qualitativa,

tanto no aluno como no professor, ainda que com diferenças entre ambos, aspecto este não ressaltado por Saviani (op. cit.), porém salientado por Freire (op. cit.).

Para Penteado, a suposta igualdade no final do processo, apresentada por Saviani, "não se realiza, posto que ocorre uma mudança qualitativa na compreensão do professor e aluno" (op. cit., p.105).

Também aqui não se pretende explorar esta contradição entre os autores. Caminha-se, pois, na direção de Freire (1979), Freire e Shor (1987), segundo os quais o professor, pela sua formação e vivência, conhece o objeto de análise melhor do que seus alunos, mas reaprende o material através do processo de estudá-lo com estes.

Penteado, apoiando-se em Saviani e Freire, justifica o caráter democrático da teoria, pela participação dos sujeitos escolares na prática pedagógica a partir da dimensão social. O modelo democrático, no entender da autora, "procura lidar com as diferenças de maneira a alcançar uma sociedade mais justa e igualitária (...), pela ampliação das condições de igualdade de participação" (1991, p.104).

Estas considerações conduzem a autora a propor, como fundamental à prática pedagógica, o diálogo entre os sujeitos do processo e destes com o contexto social.

Freire (1979) e Freire e Shor (1987) propõem o "diálogo problematizador" como forma de despertar no aluno a leitura do mundo e a conscientização para o alcance da verdade. Segundo os autores, o diálogo não é utilizado para a adivinhação ou para a reconstituição dos passos, mas para a problematização da verdade, partindo de experiências pessoais dos interlocutores. O diálogo, para Freire, independentemente do conteúdo, "é a **problematização** do próprio conhecimento em sua indiscutível relação com a **realidade concreta** na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la e transformá-la" (1979, p. 52, grifos da pesquisadora).

O diálogo faz parte do ser humano enquanto ser de comunicação. Para o autor, ele sela o ato de aprender, que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual, pois apresenta a leitura da situação feita por alguém. É o momento em que os indivíduos "se encontram para refletirem sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem (...) e poderem atuar criticamente para transformar a realidade" (Freire e Shor, 1987, p.123).

O diálogo surge como forma de comunicação, conhecimento e transformação social, sendo também utilizado como "desafio, como provocação para reinvenção criativa da linguagem" (Ibid p.54).

O diálogo crítico serve para desvendar e penetrar numa dada situação. Por intermédio dele, acontece a "leitura da situação" ou

o que Freire e Shor chamam de "iluminação da realidade" (Ibid p.25). O contexto está aí, para não ser apenas descrito e observado, mas para ser interpretado e compreendido.

É através da relação dialógica entre educador / cultura / educando que se criam caminhos para problematizar, desinstalar, desmascarar, inquietar, organizar e, principalmente, *conscientizar os sujeitos do processo*.

A aprendizagem e a conscientização do indivíduo acontecem a partir de um motivo, de uma intenção que o conduzem em direção ao objeto almejado.

Para Freire (1979), este despertar da motivação acontece com o processo de aprendizagem e não anteriormente a ele. Depende de situações que são criadas, principalmente pelos sujeitos escolares para conduzirem à satisfação cultural do aluno.

Analisando a escola como lugar de satisfação cultural, Snyders (1988) propõe partir da cultura primeira do estudante (imediata, de senso comum, da sua experiência), para chegar à cultura elaborada, sistematizada e elitizada. A satisfação cultural é obtida pela revitalização e superação da cultura primeira a partir de uma ligação com os questionamentos de sua época, dos problemas reais, "para amar e enriquecer o cotidiano" (Ibid p.47).

Para o autor, a cultura primeira é insuficiente para a

compreensão do mundo, para o desvendamento das determinações e das estruturas resultantes da sociedade capitalista, "subjugada" a uma indústria cultural que tem como objetivos o consumo e a manutenção da ideologia dominante.

Os autores escolhidos para suporte desta pesquisa encontram-se no ponto de partida por eles considerado significativo - o contato com o cotidiano - para o desencadeamento do processo de aprendizagem e conscientização, com a conseqüente aquisição de instrumentos críticos provindos da ciência.

Snyders utiliza-se do termo "ruptura" para designar o processo de desvelamento e superação do imediato apreendido como natural, chegando à satisfação da cultura elaborada. Para o autor, ruptura é

"conquistar os meios de passar pelo crivo, de questionar um conjunto de influências e de hábitos que tendem a impor-se como naturais porque constituem o meio no qual está mergulhado desde há muito tempo; é conquistar a força para sair daí"(1988, p.91-92).

A renovação cultural conduz à satisfação cultural. Ainda segundo o autor, a satisfação cultural é obtida com "obrigações" **não** impostas por decretos, mas discutidas, conquistadas e organizadas pelos próprios sujeitos da educação escolar.

E o que a escola pode fazer para isso?

As análises empreendidas sugerem que a escola esteja aberta

para a cultura dos jovens, marcada pelas fontes com as quais os alunos estão familiarizados (família, amigos, meios de comunicação), reconhecendo seus gostos, seus valores e seus modos de vida.

Babin e Kouloumdjian, em suas pesquisas com os jovens frente à realidade comunicacional advinda com os avanços da tecnologia, confirmam a hipótese de que "a invasão das mídias e o emprego de aparelhos eletrônicos na vida cotidiana modelam progressivamente um outro comportamento intelectual e afetivo nos jovens" (1989, p.11).

Os jovens adaptam-se às novas situações comunicacionais, desenvolvendo relacionamentos favoráveis às mídias. Eles "estão em outra", afirmam os autores, e isto significa outros interesses, outras necessidades, outras percepções acerca do cotidiano que, muitas vezes, a escola e a família não estão preparadas para enfrentar.

Estas análises conduzem à proposição de uma pedagogia que se preocupe com os "desejos" dos sujeitos, desejos de ser, de viver, de construir e de saber, pois os conhecimentos adquiridos pelas necessidades são substanciais e geradores de novos conhecimentos (Gutiérrez, 1995)¹³.

¹³ *Entrevista concedida a esta autora, pelo professor pesquisador Dr. Francisco Gutiérrez, em 27 de outubro de 1995, no SENAC do Rio de Janeiro, sobre o tema "Relações que a TV propicia*

Babin e Kouloumdjian propõem o funcionamento da "escola em estéreo", que significa utilizar duas pistas, dois tempos no sistema de formação do aluno. Para eles,

"funcionar em estéreo é instaurar duas vias, dois modos de compreensão e de expressão. Às vezes, é o registro artístico, global, intuitivo, *gustativo* que domina. Outras, é o registro analítico, rigoroso, seqüencial, abstrato. E há passagem de um ao outro, mas respeitando pontos de vista e predominâncias" (Ibid p.174).

Para os autores, as duas pistas significam trabalhar considerando o raciocínio, a cognição, sem deixar de atender aos apelos dos sentidos, das emoções. A afetividade, a imaginação e a análise compreensiva acontecem sem sobreposição de uma sobre a outra. O funcionamento em "estéreo" respeita as especificidades e necessidades das situações. Ainda segundo os autores, as "duas pistas" são necessárias, pois os jovens, quando levados a estudar a gramática do audiovisual dentro dos métodos escolares, sentem-se "...fazendo do prazer um dever" (Ibid p.173).

Exemplificam a situação, dizendo que:

"É preciso que filme, televisão, audiovisual e imagem entrem na formação, às vezes como auxiliares da explicação intelectual magistral, às vezes como outra maneira completamente diversa de compreender pelo prazer, pela arte, pela aproximação sensorial e intuitiva" (Ibid p.175, grifos da pesquisadora).

Acrescenta-se a isso que as mídias podem ser usadas não

apenas como auxiliares, mas como caminho central do ensino, pois são portadoras de "verdades" a serem descobertas, trabalhadas segundo a concepção de quem as vê.

Para que a relação com os meios ganhe espaço, é preciso que a escola proporcione um ambiente educacional que não tolha a sensibilidade, a intuição e o imaginário do aluno.

Babin e Kouloumdjian apresentam, para compor este ambiente, em substituição à "escola-loja", onde o saber é apenas consumido, a "escola-mesa", que privilegia a comunicação entre os saberes dos estudantes e dos professores: "mesa sobre a qual se coloca junto o que se aprendeu, a fim de ligar, isto é, de completar, relativizar, criticar e confrontar o aprendido com a sociedade e a ação" (1989, p.150).

Posição semelhante encontra-se em Freire e Shor para os quais "o objeto a ser conhecido é colocado na mesa *entre* os dois sujeitos do conhecimento. Eles se encontram em torno dele e através dele para fazer uma investigação conjunta" (1987, p.124).

Para os autores citados, os objetos a serem conhecidos consistem em temas culturais estudantis. São usados na comunicação dialógica *não* como simples estimulação, mas como elementos para *análise da realidade*. Fazem parte da "pedagogia situada ou crítica", proposta por Freire e Shor (1987).

A pedagogia aqui adotada procura estabelecer relações com os

temas da cultura estudantil, como forma de aproximação crítica da escola com a realidade.

Numa concepção tradicional, a escola não considera as diferentes linguagens culturais trazidas para seu interior.

Numa pedagogia concebida para trabalhar numa perspectiva de comunicação democrática, os meios de comunicação fazem parte do currículo¹⁴, atendendo às necessidades de cultura, aprendizagem, prazer e lazer relativos aos estudantes que dialogam com a cultura das mídias a partir de suas vivências.

Estas considerações colocam em pauta o enfrentamento com a realidade cultural das mídias para, além de utilizar e ultrapassar as experiências dos aprendizes, despertar outras necessidades, desvendar estereótipos, modelos, determinações, verdades encobertas e pressões (subliminares ou não) das ideologias dominantes. O conhecimento das linguagens das mídias permite ao aluno conviver e participar no mundo.

Não é uma pedagogia sobre os meios de comunicação. É, como já se disse, uma pedagogia que estabelece comunicação escolar com

¹⁴ O texto do projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovado pela Câmara dos Deputados, que se encontrava tramitando no Senado da República, previa, nos conteúdos curriculares da educação básica, o desenvolvimento de critérios de **leitura crítica dos meios de comunicação social**. O novo texto da L.D.B., aprovado pelo Senado Federal em 13 de fevereiro de 1996, apesar de distanciar-se do texto anteriormente aprovado pela Câmara dos Deputados, ainda abre espaço para a interação entre comunicação social e educação (Soares, 1996). O atual texto prevê, em seu artigo 33, parágrafo 1º, o "conhecimento das formas contemporâneas de linguagem e o domínio dos conhecimentos sócio-históricos necessários ao exercício da cidadania".

os conhecimentos, com os sujeitos, considerando os meios de comunicação. **Dialoga-se com os meios**, ao invés de falar dos meios.

O meio não é a mensagem. Para Kenski, a mensagem está no efeito do meio sobre o aluno, ou seja, no uso do meio que ele for capaz de fazer. " E é esta mensagem que a escola precisa recuperar nos alunos para, a partir dela, realizar, completar, ampliar a aprendizagem" (1994, p.14).

A incorporação dos meios de comunicação e das linguagens culturais faz com que "se desloque a questão da linguagem para além dos códigos escrito e oral que vêm ocupando os professores da escola básica" (Penteado, 1991, p.169).

Para a autora, é necessário que a escola defina, não de antemão, o que é significativo ou não para o aluno, em função de sua cultura de origem, mas considere os diferentes segmentos culturais presentes na escola. Assim, o significativo para os alunos surge e é construído a partir das atividades e experiências destes, dos conhecimentos e iniciativa didática dos professores, observando a sistematização lógica dos conteúdos focalizados.

Numa escola assim compreendida, é prevista comunicação entre os sujeitos da escola (professores e alunos), entre os seus saberes (que atualmente se originam em grande parte dos meios de comunicação) e destes sujeitos com o saber universalmente reconhecido (ciência), representado em alguma medida pelos

professores em sala de aula. O "domínio do capital cultural" pelos sujeitos escolares capacita-os à participação na sociedade.

É uma **"pedagogia-comunicacional"** que, considerando as comunicações (as mídias, as relações com elas e as relações permeadas por elas), pretende contribuir com o exercício "da p_ática da liberdade", fazendo da educação um ato de aproximação com a realidade.

É uma pedagogia que procura fazer do aprendiz "operador principal de sua aprendizagem", oportunizando o entendimento das necessidades dos alunos postas pela sua realidade social e o trabalho com a curiosidade e a percepção crítica que lhes são inerentes, considerando:

- a) a importância do prazer, da fruição e do envolvimento emocional na aprendizagem;
- b) os envolventes valores, modelos de conduta, carga artística que o espetáculo televisual apresenta, especialmente aos adolescentes, que vivem inúmeros problemas existenciais característicos da construção da identidade nesta faixa etária;
- c) a ausência de um espaço cultural-educativo onde tal exposição possa ser revista, examinada e reelaborada, com vistas a contribuir para a construção de conhecimentos significativos para o desenvolvimento do raciocínio e para a formação da personalidade sadia.

III. A TELEVISÃO, O ADOLESCENTE E A ESCOLA

Um mapa do mundo que não inclua a "utopia" não é digno de ser visto porque omite justamente o país em que a humanidade está querendo desembarcar.

Oscar Wilde

3.1. A TV NA SOCIEDADE CAPITALISTA

Os indivíduos na atual sociedade brasileira vivem imersos num universo marcado pela ideologia capitalista ¹⁵.

O modo capitalista de pensar a sociedade implica relações sociais sob a ótica da "mercadoria", inculcando no indivíduo uma forma própria de estruturar a realidade, organizá-la e interagir com ela, segundo os padrões de "trocas diversas".

De acordo com Marcondes Filho, todas as relações sociais,

"pessoais, emocionais, sexuais, relações com a arte, a cultura, a ciência, a educação (...) passam a ser organizadas segundo essa lógica básica. A lógica da mercadoria influi no dimensionamento do social segundo relações de troca."(1987,p.11)

Isto se reflete na organização das emissoras de TV, na programação em geral, na produção e também na decodificação das mensagens televisivas¹⁶.

O controle da comunicação televisiva pertence a um grupo

¹⁵ *Ideologia é um conjunto de idéias, valores, teorias e crenças que explicam uma dada realidade, marcadas pelo lugar social de quem as produziu.*

A ideologia oficial é um instrumento utilizado, na maioria das situações, para difusão de teorias, crenças e explicações da realidade, a partir da compreensão e interesses da classe dominante.

A televisão é, pois, utilizada pelo Estado e pela classe dominante, para difundir suas ideologias.

¹⁶ *Por exemplo, a novela Vale Tudo, de Gilberto Braga, produzida e rodada no Brasil pela Rede Globo em 1988, que discutia a realidade brasileira e as contradições sociais, e foi interpretada segundo padrões anticapitalistas em Cuba. Provavelmente, o produtor da novela não estava interessado em passar aquele tipo de mensagem. Apesar de ter sido produzida num país capitalista, foi decodificada de acordo com a cultura da sociedade local (Discussão ocorrida em 1993, no Workshop Educação, Memória e Sociedade Tecnológica- UNICAMP, sob a orientação da profª drª Vani M. Kenski).*

pequeno de privilegiados que age mais em função dos próprios interesses do que dos interesses públicos, contrariando o que dispõe o artigo 220, parágrafo 5, da Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988 ¹⁷ (Brasil, 1988).

A mesma Constituição , em seu artigo 221 ¹⁸, e o artigo 3 da legislação da radiodifusão brasileira¹⁹, estabelecem o caráter educacional da produção e programação deste serviço, assinalando que as finalidades educativas, artísticas, culturais e informativas são prioritárias às finalidades de divertimento, propaganda e publicidade.

Pfromm Neto (apud Witter) estabelece como objetivos dos meios de comunicação de massa..."a democratização do saber, do entretenimento e da informação" (1991, p.5).

A maioria das empresas culturais televisivas não consideram

¹⁷ Artigo 220, parágrafo 5º: "Os meios de comunicação social não podem, direta ou indiretamente, ser objeto de monopólio ou oligopólio."

¹⁸ Artigo 221: A produção e a programação das emissoras de rádio e televisão atenderão aos seguintes princípios:

- I - preferência a finalidades educativas, artísticas, culturais e informativas;
- II - promoção da cultura nacional e regional e estímulo à produção independente que objetive sua divulgação;
- III - regionalização da produção cultural, artística e jornalística, conforme percentuais estabelecidos em lei;
- IV - respeito aos valores éticos e sociais da pessoa e da família.

¹⁹ BRASIL. **Regulamento dos Serviços da Radiodifusão** : Decreto nº 52.795/63, artigo 3º (apud Duarte, 1990).

esses objetivos e nem a legislação , sendo subordinadas à exploração comercial, ultrapassando inclusive o tempo delimitado de 25% de propaganda no montante de sua programação. A TV exerce principalmente a "função de garota-propaganda da sociedade de consumo" (Duarte, 1990).

O consumo é a cultura idolatrada do capitalismo, mesmo que para muitos indivíduos ele não se realize. O importante é mantê-los ansiosos e sonhadores com"...as maravilhas que podem oferecer os bens materiais, as mercadorias, os sonhos e tudo que fizer parte do imaginário burguês" (Marcondes Filho, 1987, p.142).

Em geral, a TV brasileira prioriza o aspecto comercial e industrial, assumindo como compromisso a veiculação de mensagens e informações padronizadas e seriadas para atender e/ou criar necessidades na massa consumidora. Visa aproximar o consumidor e o produto, estabelecendo, como veiculador, o prazer, o entretenimento. No entender de Adorno, o produto embalado "coloca-se como objeto de desejo, é sentido como necessidade prática e passa a ter utilidade como bem de consumo" (apud Pellegrini, 1993, p.30).

O que orienta a circulação dessa cultura é a lógica de mercado, e o meio, com o poder de suas imagens/mensagens, conquista o público, criando gosto e promovendo modismos. A TV é dualista: retrata a vida porque precisa ser inteligível para o

público que quer atingir e é guiada pelos interesses da sociedade consumista que ajuda a construir.

Esse meio de comunicação apresenta-se sob duas modalidades: a *TV comercial*, cujo objetivo principal é expandir seu produto para o maior número possível de consumidores, e a *TV estatal* (ou educativa), que tem menos canais, menos alcance e tem por objetivo realizar programação de cunho cultural-educativo . O Estado participa do controle desta última e, para as TVs comerciais, emite normas de ação na forma de Decretos e "Políticas Nacionais de Comunicação".

A televisão alcança todo tipo de público, independentemente de idade, sexo, classe social, credo ou etnia, além de se constituir na principal forma de lazer das classes sociais menos favorecidas socioeconomicamente.

A Rede Globo, dentre os canais comerciais, apresenta-se como a primeira opção da maioria dos brasileiros, sendo seguida pelo SBT, Manchete e Bandeirantes, variando a posição dessas últimas, dependendo da programação, do momento, dos interesses e da classe social dos telespectadores (dado este apresentado unanimemente por diferentes pesquisas de opinião).

Apesar de as programações dos diversos canais serem semelhantes, a Globo assume, no entender de Pellegrini, um caráter de "símbolo da indústria cultural brasileira, quase que um

sinônimo da própria palavra televisão" (1993, p. 29).

Para a autora, é comum ouvirmos comentários a respeito dos programas da Globo ou das mensagens da Globo, como se a

"voz da Globo fosse uma voz autorizada, a única confiável, indiscutível, uma espécie de discurso competente que nos ensina a direção, aponta-nos a saída, mostra-nos a entrada e nos dá a resposta daquilo que muitas vezes acreditamos com convicção serem escolhas, gostos, idéias e pensamentos absolutamente pessoais, produto da nossa originalidade enquanto indivíduos..." (IBID)

As Organizações Globo introduziram tecnologia, gerenciamento e arte na televisão brasileira, tendo, em sua história, o apoio dos governos (principalmente dos militares). A Globo é um aparato de produção de cultura industrializada, unindo uma equipe administrativa, técnica e artística a tecnologias de última geração. Este complexo empresarial trabalha adaptado ao desenvolvimento capitalista brasileiro, com espaço de audiência firmado em todo o território nacional. Tem forte penetração também no mercado internacional, para onde exporta, principalmente, suas telenovelas. O "padrão Rede Globo de telenovelas" tornou-se mundialmente conhecido durante as últimas décadas.

As novelas da Globo são as que obtêm maior audiência entre a população brasileira. Não há fronteiras para a globalização proporcionada pela ficção das novelas. São vistas em todas as localidades, levando consigo modismos, linguagens, valores e padrões de consumo muitas vezes distanciados do telespectador.

Como indústria, a TV é forte, moderna, ágil, conta com uma equipe altamente especializada, produzindo, com competência, uma programação que privilegia diferentes linguagens, apelando para os sentidos e para a sensibilidade humana.

"As linguagens da TV são dinâmicas, respondem à sensibilidade dos que a vêem, exploram a imaginação, os sentimentos e a emoção na dualidade ficção-realidade" (Porto, 1994a, p.38).

De acordo com Moran (1987), a TV combina-integra as linguagens visual, oral, sinestésica, musical e escrita. Encontra fórmulas que se adaptam à sensibilidade do homem moderno. Usa uma linguagem concreta, plástica, com doses curtas de informação e com ritmo acelerado e contrastado. Complementa-se com cenários, personagens, sons, imagens, ângulos e efeitos especiais, retratando um tipo de expressão artística de maior penetração popular.

Ainda segundo o autor, os temas são pouco aprofundados, explorando os ângulos emocionais, contraditórios, inesperados, exigindo pouco esforço e envolvimento do receptor na recepção de mensagens.

Trabalha, a TV, com um ritmo rápido, numa seqüência alucinante de ações, acontecimentos, emoções, informações, pressionada por tempos curtos.

A repetição de uma mesma informação/imagem permite que o indivíduo assimile aspectos desta que tenham sentido para si. O que não aparece repetidas vezes se perde no "turbilhão de imagens". Para Virilio (1989), o que fica na retina, na verdade, é a velocidade.

A aceleração de imagens não permite a reflexão do telespectador, fazendo com que ele desvie o seu centro de interesse do conteúdo veiculado para a imagem e, sobretudo, do espaço para o tempo e para o instante.

No entender de Virilio, como o tempo real se impõe sobre o espaço real, como a imagem se impõe sobre o objeto e o virtual se impõe sobre o atual, o indivíduo consegue interagir com a realidade das imagens, criando elementos próprios para entender o virtual, a fragmentação e a padronização que a TV oferece. É o que o autor chama de "energia de observação" (1989, p.95).

Nesse sentido, Baudrillard, referindo-se à realidade das imagens, apresenta que a TV abole toda a distinção entre ficção e realidade, permitindo apenas "uma percepção-tela, onde a imagem só remete a si própria(...), ela coloca o problema da sua indiferença ao mundo, e, portanto, o da indiferença virtual com a qual a recebemos..." (1993, p. 147).

Ainda de acordo com o autor, "a rua torna-se um prolongamento do estúdio, isto é, um prolongamento do não-lugar do

acontecimento, do lugar virtual do acontecimento" (Ibid p. 148-149).

O virtual é o que existe para substituir algo: o virtual não existe, apenas representa. A imagem da televisão é uma representação da realidade sob os olhos da equipe que a produz. A ficção é representada para ser percebida como se fosse "verdade". Guarda relação com a verdade, estabelece com ela uma analogia. E a verdade, em algumas situações, assume características de ficção.²⁰

Trabalha com o simulacro, a reprodução de duas dimensões sobrepostas da realidade: o real (dito mundo normal) e a fantasia (calcada no sobrenatural). Preenche a necessidade de religião e a necessidade de magia do ser humano ²¹ .

A TV não altera radicalmente quadros já existentes. Para Marcondes Filho, "ela capta aquilo que falta às pessoas, dando-lhes uma satisfação superficial e aparente. " (1988, p. 110).

Tanto para situações reais como fictícias, a TV vale-se de levantamentos e pesquisas de opinião ²². Os interesses e

²⁰ *Um exemplo disto é que 25 anos depois da chegada do homem à lua, ainda há pessoas que atribuem este fato a uma "fantasia armada pela televisão" (dados apresentados no Globo Repórter, em 15/07/94, pela TV Globo). Certamente, muitas destas pessoas, quando assistem a uma ficção televisiva, ou mesmo quando estão frente a frente com um ator, referem-se a este pelo nome do personagem da sua última participação em novela.*

²¹ *Discussão ocorrida em abril de 1994, no curso "Pedagogia da Imagem" na UNICAMP, sob a orientação do professor Dr. Laymert Garcia dos Santos.*

²² *Atualmente, a maioria dos canais já contam com a avançada tecnologia de TV interativa*

necessidades do público-alvo são pesquisados na briga pela hegemonia de audiência. Procura adaptar-se às necessidades, satisfazer às aspirações e despertar o interesse do telespectador. Cria estratégias que façam com que o supérfluo pareça necessário. Os dados do IBOPE indicam a identificação do público com o programa e encaminham para as alterações necessárias.

Acontece um acordo tácito entre telespectador e autor. São produzidos programas e veiculados assuntos que o telespectador deseja ver e ouvir. A TV capta as fantasias, sonhos e desejos, domesticando-os. Aos telespectadores oferece alguns indícios, seduz com vãs promessas e abandona-os sem nada lhes dar, além da "forma alucinatória de satisfação de necessidades (...). A fantasia torna-se marcada, determinada pelo clichê, ela se realiza por meio de esquematismos e repetições" (Prokop apud Marcondes Filho, 1986, p.19).

Dentre os gêneros televisivos, a telenovela (hoje por muitos chamada de novela) domina o "horário nobre da televisão", sendo classificada como o "milagre brasileiro"²³. Faz parte do cotidiano não só das crianças e dos adolescentes, como de grande parte dos

para permitir a participação do telespectador "ao vivo".

²³ "Chavão" na literatura popular e na imprensa, não se identificando o criador da expressão.

adultos das famílias brasileiras²⁴. Tem suas histórias discutidas nas rodas familiares, nos locais de trabalho, de lazer e de estudo.

De acordo com Rezende,

"assistir à telenovela é sinal de estar atualizado, de saber sobre o que as pessoas estão falando. É o vulgar contaminando a seriedade do cotidiano. Hoje é um deslize assumido como uma nova marca do tempo, uma forma de transgressão (...) que passa a ser bem aceita." (1991, p.136)

Muitos ainda não assumem ou mesmo não têm consciência de seu "deleite" em participar desta "cultura eletrônica", justificando o conhecimento dos detalhes do drama ou do personagem da novela... *porque passou em frente à televisão na hora da novela... ou porque a mulher ou a mãe contou que*

As telenovelas exploram temas tidos como tradicionais e universais na estruturação de seus enredos (amor, ódio, conflitos familiares, poder social e relações sociais, entre outros) e não têm como deixar de abordá-los, pois são componentes da vida dos homens.

As telenovelas permitem "brechas" para focalização das contradições sociais, apesar da abordagem pouco (ou nada)

²⁴ Apontam este fato pesquisas de opinião na imprensa em geral e resultados que alguns pesquisadores obtiverem, entre eles: Coutinho (1972), Penteado (1983), Alves (1985), Melo (1988), Ortiz (1989), Leal (1990), Rezende (1991), Witter (1991), Fischer (1993) e Porto (1993), entre outros.

questionadora do real vivido. A partir da década de 80, as telenovelas passaram a retratar, através da ficção, o modo de vida da população brasileira, transformando estas temáticas em atrativos "glamourizados" para o telespectador.

O telespectador sente-se envolvido com as tramas dos folhetins eletrônicos pelo prazer estético, pela ação, emoção e ludicidade de suas histórias.

Segundo Ortiz et al., no interior da produção da novela brasileira está a concepção de divertimento entre os seus criadores, e, para ter audiência,

"ela tem que ser média, mediana mesmo. Não pode ser de vanguarda, por que a emissora vai à falência (...) Então os parâmetros de qualidade em relação a uma indústria como a TV devem ser diferentes. O que uma novela precisa é ser popular. Se é popular, é boa. Se a novela tem muita audiência, ela é ótima" (Agnaldo Silva apud Ortiz et al., 1989, p.159).

É elaborada para um telespectador médio, para o qual são apresentadas cenas na forma de signos portadores de estereótipos²⁵.

²⁵ *Os estereótipos são convicções preconcebidas acerca de classes de indivíduos, grupos ou objetos que não estão apoiadas na evidência, mas que são antes confundidas com fatos estabelecidos.*

Snyders, referindo-se aos estereótipos, apresenta que num primeiro momento "estas simplificações dão prazer porque parecem claras e evidentes, mas na realidade, é porque foram cem vezes espalhadas, destiladas que parecem corresponder à realidade vivida" (1987, p.40).

Os signos são representações - no caso, de imagens e sons - construídas para despertar a empatia, a emoção no telespectador, nas vivências que estão armazenadas em seu inconsciente. (Discussão ocorrida em março de 1994, na UNICAMP, no Workshop "Educação, Memória e Sociedade Tecnológica" sobre as obras de Lorenzer:

*LORENZER, Alfred. **Bases para una teoria de la socialización.** Buenos Aires, Amorrortu, 1973.*

*----. **Crítica del concepto psicoanalítico del símbolo.** Buenos Aires, Amorrortu, 1973.*

Ambos são abordados sem profundidade, em decorrência de vários motivos, dentre os quais é possível ressaltar o caráter ideológico atrelado ao comprometimento político capitalista dos donos das emissoras. Os signos são usados para representar cenas do cotidiano real construído, pondo em destaque conflitos sociais, valores, posições éticas e preconceitos da realidade atual, como, por exemplo: os embates do bem com o mal, do rico com o pobre, do forte com o fraco, do homem com a mulher.

De acordo com Souza (apud Pacheco, 1991), a novela trabalha com dois lados do cotidiano: o cotidiano construído, permeado pelo imaginário, e o cotidiano real, vivido. As referências ao cotidiano real, presentes na elaboração do cotidiano construído, é que darão sustentação à ficção. Ainda, segundo o autor, "a ficção é um discurso que não é verdadeiro nem falso, mas que trabalha com a verdade, que põe a verdade em algum lugar. **Quem constrói o discurso da verdade é o leitor que consome a ficção**". (1991, p.96, grifos da pesquisadora)

Referindo-se à literatura, Benjamin (1985) apresenta que o leitor busca na obra de ficção o que não encontra na realidade: um sentido explícito e reconhecido . Por isso ele se envolve e espera

----. *El lenguaje destruido y la reconstrucción psicoanalítica*. Buenos Aires, Amorrortu, 1973.)

encontrar o "final feliz", o sucesso, o fracasso, ou mesmo a "morte do herói", para poder concluir, pôr um fim à história. Acontece a necessidade de resolver a questão do significado da existência, para provar que o "herói" não viveu em vão e, portanto, reflexivamente, ele leitor, tampouco.

Na ficção televisiva acontece algo semelhante. O telespectador busca na identificação com o personagem a necessidade de concluir e de resolver o conflito que ele não consegue resolver no plano real. E, na sociedade brasileira, pelas contingências sócio-político-econômicas, o indivíduo vê-se cada vez mais impossibilitado de realizar seus desejos, necessidades pessoais e profissionais; logo, nas histórias televisivas que acompanha, procura o *final feliz*. A magia que as histórias representam dá-lhe segurança, pois vem ao encontro de suas fantasias e necessidades.

A telenovela, através de suas histórias, proporciona a catarse: a pessoa se envolve e deixa brotar os sentimentos, desejos, emoções, esperando a solução dos problemas, a união das pessoas e a vitória do bem sobre o mal. A TV máquina apresenta o mundo encantado onde tudo é permitido e possível de realizar.

Tanto nas cenas de ficção como nas cenas reais, a TV, no entender de Barbero (apud Marcondes Filho, 1986), Marcondes Filho (1988) e Meyrowitz (1989), entre outros, é um meio de expressão,

não de idéias e sim de **aspectos do espetáculo** dos acontecimentos. Os telejornais e as telenovelas têm pouco a ver com palavras e argumentos, e sim com imagens e estilos. São ficções construídas com "imagens eletronicamente emaranhadas". Despertam os clichês²⁶. A **realidade é reconstruída**, a miséria social sofre uma "cirurgia plástica", perdendo seu perfil social e fragmentando-se na problemática de cada cena. São passadas através de representações sígnicas estereotipadas.

"Todos passam por um embelezamento estético, por uma assepsia que interessa também à imagem idealizada pelo povo. Os abismos entre as classes são abreviados. Os confrontos sociais são tratados de forma estereotipada" (Porto, 1993).

Analisando as linguagens da novela enquanto criação artístico-literária, Moisés (1968) apresenta as seguintes características: pluralidade e sucessividade dramática, exigindo episódios abertos que serão, no corpo da novela, parcialmente resolvidos; ações que abrigam conflitos provisórios e definitivos; grande número de personagens que podem ser alterados, dependendo do movimento da trama; predominância de acontecimentos, em detrimento de aspectos psicológicos; liberdade na movimentação do tempo e do espaço; utilização da verdade imaginativa sobrepondo-se

²⁶ *Imagens construídas na vivência - real ou imaginária - porém emocionalizadas e guardadas no inconsciente (Lorenzer, op. cit. - Discussão ocorrida em março de 1994, na UNICAMP, no Workshop "Educação, Memória e Sociedade Tecnológica").*

à observada.

Pallotini (1983), referindo-se à ficção enquanto movimento dramático, apresenta a telenovela caracterizando-se por: criação de suspense de um capítulo para outro; utilização de tom popular e sensacionalista; caráter maniqueísta que enfatiza a solução dada pela emoção e, na maioria das vezes, ignora as influências sociais e econômicas.

Das características apresentadas pelos autores, levanta-se que o movimento dramático da telenovela brasileira apóia-se na ação dos personagens, aproximando-os da vida cotidiana por uma fotografia da realidade a partir dos olhos do autor, do produtor, do diretor, dos atores e equipe técnica e, principalmente, dos olhos subjetivos do telespectador que a consome.

3.2 A TV E O ADOLESCENTE

Para os fins deste trabalho, não se tem como objetivo analisar as características físico-psicológicas dos adolescentes, mas apenas tecer algumas considerações acerca da adolescência que, para alguns autores, é a fase mais crítica do desenvolvimento humano.

A diversidade de conceituação e de delimitação da idade biológica que corresponde a este período do desenvolvimento humano é decorrente da própria complexidade desta fase. As alterações por

que passam os jovens variam em função de suas próprias condições e dizem respeito a aspectos difíceis de serem mensurados.

Para Krech e Crutchfield (1971), esta fase começa aos 12 anos para meninas e aos 14 anos para meninos. Para Havighurst (apud Witter, 1991), a adolescência inicia-se entre os 12 e 13 anos e termina aos 18 anos.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) considera a adolescência como constituída de duas fases:

" a primeira, dos dez aos dezesseis anos, e, a segunda, dos dezesseis anos aos vinte anos (...), em que algumas características se confundem e outras não, e *flutuações* progressivas e regressivas se sucedem, alternam-se ou executam um movimento de *vai-e-vem*" (Outeiral, 1994, p. 6, grifos do autor).

As classificações são arbitrárias, pois a adolescência pode se manifestar antes dos dez anos, e ter continuidade após os vinte anos. Neste trabalho, adota-se posição semelhante à dos autores citados, situando o início deste período entre os dez e doze anos, dependendo das condições do adolescente.

A adolescência é um período que se caracteriza por transição, transformação e rebeldia. Transição e rebeldia porque o jovem passa da infância para a vida adulta e vive uma fase de muitas transformações físicas, psíquicas e socioculturais que o expõe a novas e diversificadas exigências.

É na adolescência que o jovem amadurece sexualmente e almeja

a independência econômica em relação aos pais (Jersild, 1961). Faz descobertas que o levam a questionar e contestar valores e padrões de comportamentos impostos pelos adultos, tanto em situações escolares como na vida em geral. É uma fase na qual o jovem fica muitas vezes confuso e "sem rumo"; deixando de ser criança, lhe são exigidas atitudes de adulto (que ainda não é). Empreende esforços em busca da auto-afirmação, da liberdade de ação e da coragem para tomar decisões sem o auxílio de outrem - apesar de saber que precisa de auxílio e deseja ser auxiliado (Krech e Crutchfield, op. cit.). Busca romper com as normas. Procura meios para superar as tensões e responder às dúvidas a respeito de seu próprio eu.

A própria sociedade, ao definir o lugar do adolescente, tem ambivalências que se refletem nas atitudes dos pais e dos professores, em geral. Como a adolescência se consubstancia num fenômeno cultural, o adolescente terá peculiaridades correspondentes ao ambiente social, econômico e cultural em que se desenvolve (Outeiral, op. cit.).

Para Babim e Kouloumdjian (1989), os jovens, frente à realidade tecnológica, têm novos modos de compreender e de se envolver com as questões atuais. Os adolescentes de hoje já nasceram sob a influência dos MCM. Conseqüentemente, já criaram outros códigos para entendimento e envolvimento com o mundo .

Utilizam-se de referenciais diferentes daqueles dos adultos para lidar com os compromissos, apesar de a família e a escola desconsiderarem este dado. Vivem num universo marcado pela saturação de imagens e alfabetizam-se utilizando símbolos "imagéticos" associados à cognição, e não apenas símbolos "cognoscitivos", como as gerações anteriores²⁷.

Em nossa sociedade são *raros os estudos sobre a **relação dos adolescentes com a TV***. Grande parte das pesquisas enfocam os meios de comunicação em si, seus conteúdos e suas influências sobre os indivíduos em geral e sobre as crianças em especial²⁸.

Witter levantou dados sobre o período de 1985 a 1989, para constatar a presença de estudos sobre a relação dos adolescentes com a TV, concluindo que

²⁷ *As gerações anteriores alfabetizavam-se pela leitura e escrita de palavras e textos (símbolos cognoscitivos). Hoje as crianças, antes de freqüentarem as escolas, já constroem códigos para "ler imagens e sons" (símbolos imagéticos).*

²⁸ *Principalmente a partir do final dos anos setenta, encontram-se trabalhos de pesquisadores brasileiros que analisam o fenômeno da educação no âmbito da TV e/ou o fenômeno televisão no âmbito da educação escolar. Sem que se configure como uma revisão de literatura, registram-se alguns dos pesquisadores que estão trabalhando (ou trabalharam) com o assunto : Amélia Maria de Almeida Alves - SEC Rio de Janeiro; Magda Carvalho Fernandez, UERJ; Carlos E. Lins e Silva, Ciro Marcondes Filho, Elza Pacheco, Ismar de Oliveira Soares, José Manoel Moran , José Marques de Mello, Maria Aparecida Baccega e Mauro Wilton de Sousa - ECA /USP; Eliane Rosado - PUCCAMP ; Heloisa Dupas de Oliveira Penteado, Maria F. R. Fusari, Maria J. Beraldi, Maria Thereza Fraga Rocco e Vani Moreira Kenski - FEUSP; Carla Witter - IPUSP; Maria Luiza Belloni - UFSC; Ondina Fachel Leal e Rosa Maria Bueno Fischer - UFRGS; Regina Coeli Silva e Regina Ângela Mendonça Duarte - UFFE; Laymert Garcia dos Santos, Milton de Almeida e Renato Ortiz - UNICAMP; João Luis Van Tilburg. Na bibliografia final, encontra-se a referência dos trabalhos destes pesquisadores.*

" em teses de doutorado no exterior, o adolescente vem tendo uma posição apreciável. Todavia, esta não parece ser a situação no Brasil, porém dada a inexistência de um *Abstract* sobre a produção brasileira, não foi possível uma avaliação sistemática." (1991, p.60, grifo da autora)

Entre as pesquisas brasileiras, algumas que analisam a **relação entre TV e adolescente** são de Coutinho (1972), Penteado (1983), Witter (1991), Fischer (1993) e Porto (1993). Apreendem-se, destas pesquisas, dados que indicam as preferências dos jovens estudantes quanto à programação, ao consumo e às influências da TV no comportamento juvenil.

Penteado (1983) realizou uma pesquisa com adolescentes de 8ª série com idades variáveis entre 14 e 16 anos, para constatar a relação entre o consumo de TV e a escola. Levantou dados comprovantes de que, se os alunos não pudessem assistir à TV, sentiriam falta .

Na pesquisa realizada por esta pesquisadora em 1992, com alunos da 4ª série com idades entre 10 e 12 anos (Porto, 1993), e na presente pesquisa com a 5ª série (10 a 15 anos)²⁹, constata-se, entre outros aspectos, que todos os entrevistados assistem à televisão e alguns expuseram o quanto a TV fazia parte de sua vida.

"Eu não posso ficar sem televisão..."

²⁹ Pesquisa realizada em 1994, na escola pública que é objeto deste trabalho.

*quando não saio assisto a todos os programas de domingo...
eu morreria se ficasse sem TV...
eu não posso ver TV em casa, mas vejo no vizinho..."*

A maioria assiste à TV acompanhada de seus familiares e conversam entre si sobre o que vêem na "telinha", mostrando que o ato de ver TV não acaba quando termina o programa.

A TV faz parte da família e com esta mantém vínculo constante. Cria, no entender de Havel (1983), uma espécie de "família única, gigantesca (...), uma espécie de fraternidade monstruosa, ligada pela experiência de noites idênticas e relações idênticas..."

Apesar de ser questionável a afirmação de "relações idênticas", uma vez que cada um estabelece com a TV relações a partir de sua experiência de vida, cumpre ressaltar o papel da TV, delimitando os referenciais em torno dos quais se organiza "a família gigantesca" focalizada pelo autor, ou seja, o público telespectador unido pelas informações transmitidas via TV.

A quantidade de tempo em que os sujeitos ficam expostos à programação televisiva varia entre as constatações dos pesquisadores, uma vez que as pesquisas se realizaram em contextos e épocas diversas e com sujeitos diferentes. Cada pesquisa espelha a realidade dos telespectadores e da programação televisiva daquele momento.

Coutinho (1972), na pesquisa com estudantes de 4^a série

ginasial ³⁰, com idades variáveis de 13 a 16 anos (87%), e de 17 a 22 anos (13%), levantou dados indicativos de que os jovens consumiam 3 ou mais horas diárias de programação televisiva.

Penteado obteve dados nos quais a maioria dos estudantes pesquisados (46,5% numa escola e 52,1% na outra escola, ambas públicas) "gastavam em média entre 3 a 5 horas diárias assistindo à televisão." (1983, p.64)

Witter, na pesquisa com adolescentes de 2º Grau, numa faixa etária de 14 a 19 anos, obteve resultados que apontam para "uma média de assistência à televisão de 1 h e 47 min durante o período de aulas e de 3 h durante as férias" (1991, p.77).

A grande maioria (70%) dos estudantes de 4ª série, pesquisados na E.C.C., assistia a até 4 horas diárias (Porto, 1993). Este tempo é semelhante ao dedicado às atividades escolares, com a diferença de que muitos iam à escola por obrigação, mas assistiam à TV por prazer e interesses próprios.

Nas pesquisas de audiência e nas pesquisas aqui citadas, a Rede Globo apresenta-se como a primeira opção das crianças e jovens em geral.

"Pelos escolhas de estudantes das diferentes pesquisas, observa-se que, nesta faixa etária, além de darem preferência à Globo, vêem mais programas para adultos que

³⁰ Pesquisa realizada em março de 1972. Na época o autor não adotou a terminologia "Ensino de 1º Grau" (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -5692/71, que rege o ensino de 1º e 2º Graus). A série pesquisada pelo autor corresponde hoje à 8ª série do 1º Grau.

programas infantis, entrando em contato, por meio das representações televisuais, com o mundo e a cultura dos adultos mais cedo do que as gerações anteriores" (Porto, 1995, p. 28).

Os dados dos pesquisadores mostram que a ficção televisiva obtém unanimidade na escolha da programação pelos adolescentes.

Fischer (1993) realizou uma pesquisa com crianças (8 a 11 anos) e adolescentes (11 a 16 anos) para levantar a relação dos entrevistados com a TV, suas preferências, críticas, sugestões e expectativas em relação à TV em geral. A autora levantou dados que mostram a preferência do público infanto-juvenil pelas narrativas historiadas - novelas, filmes, desenho animado -, e pelas narrativas em mosaico - shows.

Coutinho (1972) levantou que os rapazes deram prioridade aos filmes e às séries dramáticas, e as moças, às novelas.

Na pesquisa de Penteado (1983), as escolhas recaíram sobre os filmes, novelas e esportes, numa escola; e, em outra, sobre os filmes, programas de humor e novela. Na pesquisa de Witter (1991), a maioria dos pesquisados deu preferência apenas às novelas e aos filmes. Na pesquisa que se realizou numa escola privada de Campinas, SP (Porto, 1993), os adolescentes deram preferência às novelas, aos filmes e aos programas de humor, nesta ordem de prioridade.

A escolha pela ficção está relacionada com a faixa etária

dos sujeitos, a possibilidade de identificação com os personagens e, principalmente, os clichês que despertam. As demais opções diferenciam-se pelas variações das faixas etárias, classes sociais e pelo momento social em que cada pesquisa se realizou.

O entretenimento e as histórias fictícias têm grande influência sobre os comportamentos e atitudes sociais das crianças e dos adolescentes, que introjetam modelos mais significativos segundo sua percepção, e os utilizam em situações reais.

Fischer levantou motivos da preferência dos jovens pelas narrativas historiadas. A autora apurou que

"... a predominância de temas relacionados com a emoção (...) ligada à relação amorosa entre homem e mulher, pais e filhos, produz nos telespectadores uma adesão quase irrestrita às telenovelas (...). São temáticas das narrativas televisivas - a confusão entre o real e o imaginário (...) e a questão do amor, revestida de um caráter mitológico intenso..." (op. cit. p. 44-45).

Assim, quando o jovem se identifica intensamente com os enredos das histórias, está vivendo, mesmo que por procuração, o sentido mítico das relações dos personagens. Projeta na tela seu desejo de participar como sujeito do fenômeno e não como simples receptor de mensagens³¹. Embora muitos dos jovens não percebam esta identificação, admitem a autoridade da TV. A maioria das pesquisas aqui apresentadas mostra que o jovem vê TV como fonte de

³¹ *Idéias destacadas por Benjamim (1985) e Cazeneuve (apud Fischer, 1993).*

aprendizagem.

Os jovens de 20 anos atrás (Coutinho, 1972) viam a TV como meio de lazer e entretenimento, e cerca de quatro entre dez sujeitos identificam a TV como meio de aprendizagem, preocupando-se com os aspectos educativos e informativos dos programas.

Na pesquisa de Witter (1991), os dados mostram que a maioria dos jovens focalizados não percebiam a TV como capaz de influenciar seus comportamentos, o que a autora justifica pelas especificidades próprias da idade e da falta de consciência dos alunos .

Em oposição, Penteado apresenta que a maioria dos adolescentes por ela pesquisados admite a influência da TV em seus comportamentos, "porém, praticamente a metade deles, em ambas as escolas, não explica qual seria essa influência" (1983, p.67).

Na pesquisa que se realizou na E.C.C. (Porto, 1993), os alunos incorporavam alguns estereótipos e "merchandising"³², como naturais ao seu cotidiano, não percebendo que estavam cobertos por uma "camada áurica" de ficção televisual para envolver os consumidores.

³² *É a publicidade fora dos intervalos comerciais integrando, no caso, o contexto das novelas. "Articula-se em nível inconsciente indireto e subjetivo. Geralmente se baseia na Exibitécnica, isto é, a técnica de expor, exibir e dispor de produtos, marcas e serviços" (Ramos, 1987,p.43).*

A pesquisa de Fischer mostra que:

"embora não falem claramente, os estudantes percebem que são manipulados, utilizados, já que a TV é para eles uma fonte primordial de lazer. Assistem, gostam, avaliam e concluem que faltam programas dedicados especialmente a eles, seja para divertimento seja para informação (1993, p. 77).

Os estudantes da pesquisa citada (Fischer, 1993) buscam neste meio o atendimento de muitas de suas necessidades. Ainda de acordo com a autora, pedem programas com debate sobre a relação pais e filhos, sobre educação sexual, solicitam filmes sobre a vida, o ciclo do nascimento, crescimento e morte dos seres vivos, entre outros. Os depoimentos dos alunos³³ mostram a lacuna existente na sociedade e, por extensão, na TV, quanto ao atendimento às principais carências dos jovens.

A TV, ocupando grande parte das horas livres dos jovens brasileiros, proporciona-lhes lazer e ilusões, encarregando-se de transmitir-lhes padrões de comportamentos, valores e objetivos de vida.

Os resultados da pesquisa realizada por McMullen (apud Witter) mostram que

"os telespectadores acreditam que os modelos televisivos são exemplos concretos de como as pessoas são na realidade. Justamente por pensar assim, os adolescentes procuram, a todo o custo atingir este **padrão de beleza física**, preocupando-se

³³ *A pesquisa que origina a presente tese vem confirmar estes dados. No capítulo VI encontram-se, nos trabalhos dos alunos, os temas levantados pelas pesquisas aqui citadas.*

enormemente com a imagem dos seus corpos (...) havendo relação significativa de impacto na auto-estima do usuário da mídia..." (1991, p. 119-120, grifos da autora desta tese)

Estes dados também estão presentes no cotidiano do jovem brasileiro. Uma pesquisa realizada em 1993, com 500 jovens entre 11 e 19 anos, da cidade de São Paulo,³⁴ mostra que os adolescentes

"querem viver bem, com muito prazer dentro do capitalismo, respeitando a família e a propriedade (...) pensam que a vida é um interminável vídeo-clipe, uma mistura alucinante de dinheiro, sucesso e fama, com uma pitada de romantismo e quase nenhum idealismo" (Oliveira, 1993, p.84).

Ainda de acordo com a pesquisa,

"os meninos sonham em ser alguém como o piloto de Fórmula 1 (...) rico, arrojado, conhecido e referenciado internacionalmente, um orgulho brasileiro. As meninas espelham-se na Xuxa: além de rica e famosa, ela é bonita e desejada" (Ibid p.85).

Apesar da intensa exposição desta geração aos modelos de comportamentos, eles dizem que querem fazer aquilo de que gostam, ser ouvidos, respeitados, "...por isso ouvem e respeitam os outros. Não há patrulha, cada um pode ser o que quer" (IBID).

Outra pesquisa, realizada pela agência americana D' Arcy, Masius, Benton & Bowles - DMB&B - e suas associadas espalhadas pelo mundo (O planeta teem, 1995), com 6 547 jovens entre 15 e 18 anos, das classes A e B, de 26 países dos cinco continentes,

³⁴ Pesquisa realizada pela MPM:Lintas, e encomendada pelo Grupo, uma associação que reúne 51 escolas particulares de São Paulo (Oliveira, 1993).

revelou que os jovens têm aspirações em comum, "vivem um processo de massificação e de inculcamento de valores conservadores que no passado recebeu o nome de alienação e hoje ganhou nova roupagem, a da globalização" (Ibid p. 111).

Ainda no mesmo artigo, a psicanalista Cecília Pescatore Alves analisa que os jovens são influenciados pelo capitalismo e procuram adaptar-se às formas criadas pela indústria cultural para serem considerados normais. Comenta que a globalização operada via TV adapta-se à dinâmica do adolescente, que tem entre suas principais características "o desejo de controlar o mundo" (Ibid p.112). Através da TV, o jovem tem a sensação de estar presente em todos os eventos, o que por si só não significa reflexão e conscientização sobre estes.

A geração dos anos 90 tem aspirações e expectativas a partir de **modelos de felicidade divulgados pela mídia, que são os que estão presentes na sociedade capitalista.** Para ser feliz é necessário ter dinheiro, fama e uma profissão de sucesso. Estes jovens apresentam-se segundo modelos encaixados no perfil que traçam de si mesmos (pelas experiências que vivem), e nos sonhos para o futuro, alimentados a partir dos próprios pais (Classes A e B, segundo as pesquisas) e a partir da mídia televisiva.

Embora os jovens não se dêem conta (ou omitam) que sejam influenciados diariamente pela "patrulha" maior dos meios de

comunicação, assumem naturalmente a ideologia nestes dominante.

Analisando a relação de indivíduos com tecnologia, Rosado (1990) levantou dados os quais esclarecem que o sujeito elabora representações mentais do objeto a partir de representações figurativas da realidade, presentes na mensagem televisiva e em suas próprias experiências.

O aprendiz, tanto numa experiência essencialmente intelectual, simbólica, como na sua relação com o mundo, é portador de mensagens e recriador de conceitos. Ele participa do

"processo de elaboração de sua construção mental (...), selecionando e organizando os índices ou configurações visuais provenientes do ambiente psíquico (ou simbólico) que funcionam como elementos de base na elaboração da imagem mental do objeto" Rosado (Ibid p.46).

O aprendiz passa da informação (da imagem) para a transformação da informação e respectiva decodificação em características, estruturas e relações. Ainda segundo a autora, a imagem funciona como uma "dobradiça" que articula o interior do sujeito, seu imaginário, suas idéias, suas motivações e seus conhecimentos com os elementos do mundo real. Os indivíduos buscam informações que lhes sejam úteis, têm visão seletiva e utilizam-se de representações pessoais e sociais para criar e/ou recriar valores e conceitos. Tornam-se "operadores de mensagens".

Estas reflexões encaminham para que se perceba que os jovens

não são seres passivos e que o grau de influência depende de alguns fatores, dentre os quais os variados estímulos que recebem, sua personalidade, maturidade e o ambiente sócio-econômico-cultural em que vivem. Entre estes, o ambiente escolar ocupa parte significativa da vida do estudante.

3.3 UMA VISÃO DA ESCOLA PÚBLICA DE 1º GRAU

Para entender o cotidiano da escola e sua relação com a vida, é preciso partir do contexto maior no qual a escola está inserida, a sociedade e suas circunstâncias. A análise do contexto social e do processo dialético que envolve a relação sociedade e escola, oferece elementos para compreender melhor o que acontece nesta última.

A sociedade brasileira é contraditória e as contradições manifestam-se nas relações sociais. Acontecem tensões, confrontos e diferenciações entre as classes sociais. De acordo com Marx e Engels (1975), as circunstâncias fazem os homens, mas também os homens fazem suas circunstâncias. O homem, na construção de sua história, é naturalmente levado pelas circunstâncias, não podendo, muitas vezes, agir apenas por sua livre escolha. Se é conduzido pelas circunstâncias, tem também de exercer o direito de criá-las e modificá-las, fazendo a história.

Inserida nestas circunstâncias, está a escola brasileira. As relações entre escola e sociedade são dialéticas e contraditórias. A escola é um processo em movimento de reprodução e produção de cultura social a partir da realidade espaço-temporal na qual se insere.

A escola pública brasileira não tem merecido do Estado a devida atenção. A legislação propõe escola fundamental de qualidade para todos, porém as estratégias governamentais não provêm condições suficientes para a concretização dos objetivos educacionais propostos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1971 e 1982) e no "Plano Decenal de Educação" (1994).

As escolas públicas estão deixadas à própria sorte, ao envolvimento e desprendimento de seus elementos, à participação de pais de alunos (quando acontece, através de Associações de Pais e Mestres - APMs e Conselhos de Escola) e de alguns poucos projetos localizados de modernização e melhorias desenvolvidos por comunidades escolares, conforme demonstram pesquisas educacionais, como as de Mello (1982), André e Mediano (1989).

A escola pública situa-se, no entender de Silva Junior, " na confluência da sociedade civil e da sociedade política (...) sendo o local da luta ideológica, do entrechoque das idéias e das convicções..." (1993, p.15).

Como local de tantos problemas representativos do momento

sócio-político-econômico da sociedade brasileira, a escola constitui-se num universo de contradições que influenciam o processo de ensino, estando aquém da evolução tecnológica do tempo presente e distanciando-se cada vez mais das necessidades dos professores, dos alunos e da comunidade em geral. Enfrenta, nesse sentido, problemas gerados pela precariedade de recursos públicos a ela destinados.

Utiliza-se de modelos autoritários, usando, como forma de controle e repressão, discursos vazios de significado, de imaginação e de expressividade, ignorando mesmo a realidade em que se insere.

Este fenômeno não é novo. Já em 1958, Paulo Freire referia-se à escola pública desta forma:

"Não será ainda com esta escola, mal preparada materialmente (...), sem condições higiênicas, **sem vitalidade**, sem verba que poderemos ajudar o educando a inserir-se no processo da **nossa democratização e do nosso desenvolvimento**" (Freire e Guimarães, 1982, p.54, grifos da pesquisadora).

Regredindo ainda mais no tempo, encontram-se, em Fernando de Azevedo (1926), as seguintes considerações:

"A escola primária, organizada como está, falhou entre nós aos ideais modernos de educação de que até agora, fechada em horizontes restritos, nem sequer suspeitou (...) a escola não educa, nem do ponto de vista moral (...) nem do ponto de vista da adaptação social, isto é da **preparação para a vida** e para os deveres cívicos" (apud Azanha, 1992, p.45, grifos da pesquisadora).

Essas duas citações mostram visões da escola pública que, apesar do distanciamento temporal, são semelhantes à idéia que se tem hoje, principalmente da escola pública de 1º e 2º Graus. Fica difícil precisar se ocorre(u) deterioração ou estagnação deste segmento do ensino brasileiro. A situação é precária, retratando a pobreza de um Estado afastado dos compromissos sociais e de uma sociedade subjugada às ideologias das classes dominantes. "A miséria da escola é o retrato da miséria da cidadania." (Demo, 1991, p.95)

O fenômeno da *repetência escolar*, característico de uma escola excludente, faz com que alunos de classes populares de 7 a 14 anos, tendo acesso à escola em algum momento de suas vidas, permaneçam nesta por um período suficiente para terminar o 1º grau, embora abandonem os estudos antes da conclusão deste. Os jovens freqüentam a escola por oito anos e meio. No entanto, com a enorme *repetência* e *evasão* existentes, só cerca de 40% deles terminam a 8ª série (Ribeiro apud Ferrari, 1992 e Uhle, 1992).

Os dados são alarmantes, ainda mais se forem considerados em conjunto com a retenção e com o abandono, quando se chega ao "índice de 60% de alunos que carregam algum tipo de fracasso escolar" (Uhle, 1992, p.93)

Independentemente de situar a série escolar, Bruns apresenta como causas que caracterizam o *fracasso escolar* traduzido em

repetência :

" o desinteresse da criança pelos estudos, infreqüência às aulas, dificuldades de aprendizagem, discriminação pedagógica em relação à criança pobre (...), professores alienados reproduzindo a hegemonia do poder" (1985, p.21).

Para a evasão escolar, a autora aponta como causas a seletividade, a elitização do ensino, a necessidade de trabalho por parte do jovem e complementa que " (...) o aluno não está preparado para a escola que tem e nem a escola está preparada para o aluno que possui" (IBID).

A 5ª série neste contexto:

Dados quantitativos de diferentes pesquisas realizadas no ensino fundamental confirmam que tanto a evasão quanto a repetência atingem seu ponto mais crítico na 5ª série do 1º Grau³⁵. Coincide, esta série, com o período em que o pré-adolescente e o adolescente começam a enfrentar as dificuldades próprias da faixa etária para se situar em relação à escola, à família e à sociedade em geral.

Apesar da abundância de dados quantitativos sobre o fracasso escolar na 5ª série, foi difícil encontrar trabalhos que tratem de caracterizar *qualitativamente o cotidiano das 5ªs séries do 1º*

³⁵ *Dados já apresentados na Introdução deste trabalho.*

Grau³⁶ e explicar os altos índices de fracasso aí presentes.

Uma pesquisa realizada em 1991, por Águeda Uhle (1992), sobre indicadores do desempenho escolar em escolas públicas e privadas de Campinas/SP, corrobora o dado de que a evasão e a repetência atingem níveis elevados na seqüência dos oito anos do 1º Grau - na ordem de 60%.

Desta pesquisa, retiram-se apenas as conclusões referentes à escola pública da cidade de Campinas ³⁷.

O quadro a seguir é representativo da citada pesquisa e mostra algumas conclusões sobre a 5ª série, utilizada como objeto de estudo neste trabalho.

Quadro 1: **LEVANTAMENTO DO RENDIMENTO ESCOLAR - ESCOLA PÚBLICA 1**

³⁶ No levantamento que se realizou (1º semestre de 1994) nas Faculdades de Educação da USP e da UNICAMP, encontraram-se onze (dissertações e teses) que apresentam algum tipo de pesquisa nas 5ªs série do 1º Grau, na última década. Destas, apenas quatro caracterizam a série do ponto de vista do aluno ou do professor.

³⁷ Embora a pesquisa não apresente dados do nível socioeconômico da população atendida pela escola, esta se caracteriza por não atender população favelada, ser bem conceituada e ter tradição na cidade (dados que também caracterizam a escola pesquisada em 1994, para fins deste trabalho).

Uhle (1992, p.91)

Os dados estatísticos do quadro revelam que o nível de retenção e abandono são maiores na 5ª série , ou seja, 22,7% e 11%, respectivamente. Quando comparada com as demais séries, a mesma contempla o menor índice de promoção (66,3%).

A autora tece considerações sobre como estes aspectos - evasão e repetência - são trabalhados nas escolas, concluindo que os dados existentes são *incompletos, imprecisos e desconhecidos* pela maioria do corpo docente. Constituem-se em levantamentos estatísticos que não são usados como diagnóstico para estabelecimento de metas e objetivos da escola.

Embora o tema seja focalizado quantitativamente com

frequência por diferentes pesquisadores, a autora

"não encontrou nenhum diretor de escola que tivesse conhecimento dos índices de fracasso na escola em que trabalha. Todos imaginavam repetência e evasão na ordem de 20% ou no máximo 30%. Invariavelmente, quando os levantamentos foram feitos e analisados, a reação foi de surpresa e contestação da metodologia de coleta de dados..." (Ibid. p. 90).

Segundo a pesquisa, os diretores procuram justificar o problema como um "fato natural", por serem fatos aceitos por força da *tradição* e a *responsabilidade* ser de ninguém.

"No caso dos cursos noturnos, a culpa é dos alunos que trabalham, chegam cansados, faltam muito às aulas, etc. Quanto à 5ª série é a ruptura que marca essa série; a diferença na formação dos professores de 1ª a 4ª séries para os de 5ª a 8ª séries e a mudança drástica de um professor na 4ª série para oito ou dez na 5ª série, são as explicações mais comuns" (Ibid. p.96-97).

A naturalidade do fracasso e a "*pedagogia da repetência*"³⁸ são conclusões a que muitos pesquisadores chegaram. Mello (1982), Federighi (1989), Ribeiro (1990), Dias da Silva (1992) e Uhle (1992) apresentam que, embora os altos índices de fracasso existam, eles não são percebidos ou não são considerados relevantes pelo corpo docente e administrativo. Mostram que são apresentadas justificativas as quais não responsabilizam a situação escolar por esse fato, atribuindo, à própria criança à sua família ou ao sistema socioeconômico, a responsabilidade pelo fracasso.

³⁸ *Expressão utilizada por Ribeiro (1990).*

Federighi (1989), em sua experiência como docente de 1º Grau em escolas públicas da rede Municipal de São Paulo, levantou dados que mostram como responsáveis pelo fracasso escolar na 5ª série:

- * causas existentes anteriormente à 5ª série, indicando como responsáveis o professor da série anterior ou a falta de pré-requisitos do aluno;
- * a ruptura existente entre a 4ª e a 5ª série, gerada pela multiplicidade de professores e de disciplinas/conteúdos, dificultando a integração horizontal necessária ao currículo;
- * as atitudes dos alunos frente aos conhecimentos e à escola;
- * a forma como os conteúdos são "transmitidos" para estes alunos.

As análises apresentadas por Saviani (1991b) permitem entrever que as causas do fracasso escolar ocorrem determinadas por condições de diferentes naturezas, tais como *socioeconômicas, político-educacionais e pedagógicas*:

- * As condições *socioeconômicas* revelam-se pelo empobrecimento geral da população, ligado a uma desvalorização do trabalho no processo de produção, pela desnutrição e, entre outros, pelo alto custo das opções culturais, dificultando o acesso da população em geral a estas.
- * A legislação e os escassos recursos destinados à educação que, na maioria dos casos, privilegiam interesses desvinculados das múltiplas facetas da realidade brasileira, são alguns dos

aspectos da *política educacional*.

* As *condições pedagógicas* da escola brasileira são representadas pela frágil formação dos docentes e da própria escola, esta enquanto espaço que se tem apresentado como alheio ou distante da realidade sociocultural do professor e do aluno, tanto através de arbitrariedades na gestão escolar, no sistema de ensino e na avaliação, quanto através de programas fragmentados e em descompasso com a cultura do aluno que, atualmente, tem seu interesse direcionado para questões não contempladas no currículo escolar.

Para Federighi, o mau desempenho escolar do aluno é "multideterminado, onde um fato parece claro: o aluno não está integrado à escola ou a escola não possibilita integração ao aluno" (1989, p.9).

Acredita-se que o problema do fracasso escolar, configurado na repetência e evasão, encontra-se não apenas na não-integração do aluno à escola e à série, mas principalmente na estrutura e organização da própria escola brasileira, que apresenta classes superlotadas, um ensino teórico, autoritário, rotineiro e sem atrativos, um ensino desvinculado da realidade do aluno e sem significação para ele, um relacionamento impessoal entre professor e aluno, um..., enfim, podem-se ainda levantar outras razões e outros problemas. O que importa é assumi-los como *decorrentes da*

escola no seu modelo atual, tendo, portanto, que ser *resolvidos na e pela escola*.

As características peculiares das 5^as séries, apontadas nas pesquisas aqui destacadas, indicam a importância de se realizarem estudos para desvendar qualitativamente os problemas de ensino-aprendizagem, tão quantitativamente concentrados nesta série.

Dias da Silva assinala que

"... a análise do cotidiano das 5^a séries parece tarefa urgente e imprescindível. Quintas séries que revelam altos índices de fracasso escolar (...) Quintas séries que historicamente concretizam a ruptura entre primário e ginásio, concepção bacharelesca do ensino elementar (...) Quintas séries que centralizam as maiores dificuldades para os professores secundários (...) Série que vem sendo apontada como um dos maiores entraves no ensino de 1º Grau - série síntese da ruptura, que concretiza no dia-a-dia da escola a negação do direito de escolaridade elementar de oito anos a todo cidadão brasileiro..." (1992, p.48).

Tantas causas, tantas conseqüências e tantos entraves para superar o fracasso escolar e a sua acentuada incidência nas 5^as séries, desafiam-nos a buscar na realidade concreta da escola e no dia-a-dia da sala de aula de uma 5^a série, as "grandes dificuldades" e as possibilidades de um trabalho pedagógico com elementos que sirvam para integração da **escola com a vida**, aproveitando, como "gancho", este traço cultural-tecnológico que atravessa e marca os sujeitos da **educação escolar** (alunos e professores), que é a **televisão**.

IV. A METODOLOGIA

Não, não tenho caminho novo. O que
tenho de novo é o jeito de caminhar.

Thiago de Mello

4.1 O CAMINHO PROPOSTO

O interesse da pesquisadora neste trabalho incide no estudo do triângulo: **aluno, televisão, professor** nas suas inter-relações. Para melhor conhecê-lo e atingir os objetivos propostos, decidiu-se fazer uma **imersão no cotidiano escolar**, a partir do contexto mais amplo (sociedade, família), até chegar às relações professores / alunos em sala de aula.

O estudo do cotidiano, de acordo com Heller, permite ao pesquisador conhecer a realidade histórica na qual o fenômeno ocorre, a partir das "mediações entre os indivíduos e os costumes, as normas e a ética de outras integrações maiores" (1992, p.19). O fenômeno expressa sua realidade como parte de uma totalidade. A totalidade (família, sociedade) permite conhecer um pouco mais do contexto escolar no qual o fenômeno educativo ocorre.

Para realizar os estudos, optou-se pela pesquisa **qualitativa** (Lüdke e André, 1986; Wittrock, 1989).

A pesquisa foi estruturada para se realizar em dois grandes momentos, visando às possibilidades didáticas de um ensino participativo: no primeiro momento, estava prevista a realização de um **estudo de caso**; no segundo, uma experiência pedagógica através da qual se pretendia efetivar uma **pesquisa intervenção**. A permanência dentro desta escola durante um semestre letivo criaria condições para que esta intervenção assumisse características de

pesquisa participante.

Num primeiro momento, escolheu-se o estudo de caso pelo fato de o mesmo possibilitar um conhecimento mais aprofundado e globalizante do objeto de estudos, focalizando, neste caso o cotidiano da escola.

Esta metodologia fornece elementos para melhor compreensão do papel da escola e de suas relações com outras instituições sociais (Lüdke e André, 1986), no caso, com a televisão. De acordo com as autoras citadas, a metodologia proporciona o conhecimento da realidade da escola "in loco", sem partir de visões predeterminadas.

Na presente pesquisa, pretendeu-se que os aspectos do cotidiano, previstos ou não, fossem desvendados, tentando apreender a realidade no seu todo. Pretendeu-se partir das experiências pessoais escolares da direção, dos professores e dos alunos, para possibilitar um estudo do processo ensino-aprendizagem através do dimensionamento das práticas do binômio professor-aluno, inseridas no contexto social mais amplo. Teve-se como meta conviver no cotidiano pesquisado para conhecê-lo em sua riqueza, a fim de obter integração com o grupo, aproximação da pesquisadora com os interesses e vivência dos integrantes da escola. Pretendia-se, ainda, conseguir adesão dos professores para o trabalho com esse traço cultural - TV - que hoje se encontra

alijado da sala de aula. Ao se obter a comunhão de "princípios" entre os professores e a pesquisadora, poder-se-ia concretizar a segunda fase da pesquisa: **participação dos professores enquanto pesquisadores numa experiência de ensino escolar com a TV.**

O segundo momento da pesquisa foi planejado sob a forma de **pesquisa participante tipo intervenção.**

A pesquisa participante foi escolhida pois, com o estudo de caso, a convivência na escola, fora e dentro da sala de aula, durante um semestre, participando de situações docentes e administrativas, permitiria captar modos de perceber, pensar, lidar e significar as ações escolares dos agentes daquele grupo de ensino. Pretendia-se que pesquisadora e professores construíssem, a partir de alguns critérios, planos de ensino que tornassem a telenovela conteúdo de disciplina(s), compreendendo atividades didáticas que encaminhassem os alunos telespectadores para:

- * serem sujeitos que dialogam com o texto televisivo, não se submetendo, pacificamente, às informações recebidas;
- * usarem o conhecimento escolar como instrumento de compreensão da realidade social, refletida de um dado modo na TV.

Optou-se por esta modalidade de pesquisa, pois se pretendia que a "Pedagogia da Comunicação" fosse construída e experimentada coletivamente em todas as etapas e que levasse "a novas formas de conhecimento social e a novos relacionamentos entre pesquisadores

e pesquisados" (Thiollent apud Brandão, 1985, p. 103).

A segunda parte da pesquisa foi planejada para se obter uma outra prática docente e discente e pretendia-se que fosse construída em fases aproximativas e cumulativas, permitindo o "feedback" constante dos participantes envolvidos (Boterff, apud Brandão, 1985).

A pesquisa previa a construção coletiva de alternativas didáticas para trabalhar com a cultura estudantil, marcada pelos meios de comunicação.

A pesquisa com propósitos didáticos, no entender de André (1994a, 1994b), propicia o acesso aos conhecimentos científicos, fazendo com que o "professor-pesquisador" e o "pesquisador-professor" assumam-se como sujeitos responsáveis pela produção de conhecimento e pela incorporação de postura reflexivo-investigativa em sua prática profissional.

A experiência pedagógica planejada com a pesquisa aqui descrita pretendia propiciar o papel de "pesquisador-professor" e o papel complementar de "professor-pesquisador" a serem vividos, respectivamente, por esta pesquisadora e pelas professoras das disciplinas que se dispusessem a participar do trabalho. Cada um destes papéis compreende especificidades.

Compete ao "pesquisador-professor" o uso da pesquisa como ponto de reflexão, de "garimpagem dos aspectos críticos da

realidade que precisam ser aprofundados" (André, 1994a, p.294), indo além de conclusões apressadas que muitas vezes conduzem a explicações superficiais, de senso comum e desconectadas com o cotidiano concretamente pesquisado. Para Perrenoud (1993), a sala de aula, lugar privilegiado para ocorrerem processos investigativos, supõe um olhar mais acurado sobre a realidade didática para apreensão de fatos até então "escondidos". A realidade, que muitas vezes se apresenta rotineiramente, pode e deve ser analisada de forma precisa e diferenciada.

O "professor-pesquisador" problematiza as constatações de sala de aula, levanta hipóteses de trabalho e põe em prática as hipóteses levantadas de forma controlada, para novamente dialogar teoricamente com os resultados. Diferencia-se do primeiro (pesquisador-professor), pois a problematização e os conhecimentos produzidos são feitos a partir da ação desenvolvida **cotidianamente em sua sala de aula**, refinando a própria conduta didática.

O "pesquisador-professor" entrecruza-se com o "professor-pesquisador" num determinado período do desenvolvimento da ação docente.

A prática reflexiva utilizada como princípio científico-educativo, tanto pelo "pesquisador-professor" como pelo "professor-pesquisador", contribui, no entender de Demo (1991), com novas dimensões ao conhecimento científico-social, essencial

para a construção do conhecimento e para a construção da sociedade possível e desejada.

Expressando de outra forma, a prática reflexiva torna a teoria mais produtiva, porque, utilizada para explicação da própria prática, coloca-se a serviço da (re)construção da realidade. É o que Perrenoud chama de "prática refletida", para ser adotada a partir da análise individual ou coletiva do docente "para pensar, decidir e agir, tirando conclusões" (1993, p.129). A prática profissional refletida é tida como um caminho que conduz para a melhoria do próprio trabalho. O professor assume parte da responsabilidade do seu desenvolvimento profissional, através de um caminho entendido hoje como "formação continuada".

4.2 O CAMINHO PERCORRIDO

A pesquisa desenvolveu-se durante o ano de 1994.

No mês de março, mantiveram-se contatos com a Delegacia de Ensino, professores e diretores de duas escolas estaduais da cidade de Campinas, no Estado de São Paulo, com a finalidade de selecionar uma escola de periferia, pública, de 1º Grau, para realizar a pesquisa (pelos motivos já apresentados).

Nas duas primeiras escolas visitadas, o projeto foi apresentado aos professores, os quais não demonstraram interesse e

disponibilidade de tempo para participação no mesmo. Inicialmente, mostraram-se favoráveis ao trabalho, emitindo pareceres sobre a programação televisiva. Quando se apresentou o que era esperado dos professores, pareceu que ficaram temerosos com a idéia de trabalhar com o "novo" e de terem que realizar trabalhos extras. Justificaram a sua não-aceitação pela "falta de tempo" para ver televisão e para planejar aulas. Disseram que faziam isto em horário de almoço ou em pequenos intervalos.

Como este trabalho partiu do princípio de que era necessário o envolvimento espontâneo do(s) professor(es), resolveu-se alterar as estratégias de ação na seguinte escola visitada, para que os docentes pudessem, primeiramente, conhecer o trabalho e a pesquisadora, para depois decidirem pela sua adesão ou não ao estudo.

Foi na terceira escola visitada que o presente projeto obteve o consentimento e ganhou incentivo da direção para realização. O fato de ser uma Escola Padrão ³⁹ empolgou a

³⁹ O Estado de São Paulo transformou algumas escolas públicas estaduais em Escolas Padrão, com o intuito de investir o melhor de suas energias materiais e humanas na concepção de um novo padrão de qualidade do serviço oferecido à população, através de melhores **condições de trabalho, remuneração e autonomia administrativa e pedagógica**, dimensionando suas necessidades e demandando suprimentos externos. (Secretaria de Educação de São Paulo, 1991).

Após a euforia do primeiro ano, problemas surgiram nas escolas paulistas, e muitos dos aspectos prometidos não foram atendidos. Em 1995 foi extinto este tipo de escola, com redimensionamento da Rede Estadual de Ensino

pesquisadora, pois acreditava-se que os professores teriam mais disponibilidade para se dedicar ao trabalho pedagógico que a pesquisa implicava. Apresentou-se o projeto aos professores de 5ª a 8ª série numa reunião de Horário Técnico Pedagógico - HTP -, no dia 4 de abril, enfatizando os propósitos de levantar dados que possibilitassem à pesquisadora conhecer a escola como um todo, as características e necessidades das 5ªs séries diurnas ⁴⁰. Nesta reunião expôs-se para os professores apenas parte do projeto de pesquisa, pois se pretendia obter integração com o grupo para, posteriormente, criar, com professores e alunos, estratégias de ação que permitissem avaliar possibilidades da incorporação da TV no programa escolar.

Nesta reunião, obteve-se a aquiescência geral dos professores, tendo-se tido, na ocasião, o cuidado de não encaminhar a proposta para seleção de professores, de turma, de disciplinas que seriam abrangidas pelo projeto. Tais encaminhamentos seriam prematuros diante do plano proposto de se proceder, inicialmente, a um estudo de caso da escola escolhida.

A partir desse momento, assumiu-se a postura de observador e

⁴⁰ *Na escola, havia duas classes diurnas e uma noturna. Os alunos do noturno não entraram nesta seleção, pois tinham, em média, idades mais elevadas, estavam na escola à noite e trabalhavam de dia, o que configurava uma situação peculiar, distanciada dos sujeitos pretendidos pela pesquisa.*

aprendiz do cotidiano da escola. Iniciou-se o convívio com diretor, funcionários da escola, professores e alunos de 5^{as} séries. Realizaram-se entrevistas ⁴¹ com o diretor e vice-diretora. Procedeu-se também à análise documental de fichas socioeconômicas e de trabalhos (cedidos pelo professor de História) de alunos de 5^a séries. Acompanharam-se os estudantes em atividades extraclasse (parques públicos e planetário) e na escola (jogos e festividades), para levantar elementos sobre suas atitudes e comportamentos em situações de aprendizagem extra-escola. Nestas atividades, pôde-se conversar individualmente com alguns alunos e professores de Educação Física, Artes, História e Português que os acompanhavam ⁴².

Foram feitas observações em reuniões de Horário Técnico Pedagógico- HTP (ocorridas no período de abril a julho), em Conselhos de Classes e em reuniões com pais para entrega de boletins ⁴³ das 5^{as} séries (durante todo o ano).

⁴¹ *Todas as entrevistas, com a Direção, bibliotecária, professores e alunos, aconteceram com roteiros preestabelecidos (ANEXOS 1 e 2), que foram sendo modificados no decorrer das mesmas, em função dos encaminhamentos dados pelos entrevistados. Foi usado o gravador, e apenas os professores, a princípio, sentiram-se apreensivos com este, mas, após explicações, tranquilizaram-se, esquecendo-se de sua existência.*

⁴² *Todos os professores e disciplinas curriculares referenciados neste trabalho dizem respeito às 5^{as} séries, embora sejam também pertinentes às demais séries da escola.*

⁴³ *A reunião era marcada para o período da tarde, o que dificultava a presença dos pais. Na primeira reunião a que se esteve presente, havia 45% de pais de alunos.*

Os dados de observação foram complementados com análises:

- * do Plano Diretor da Escola para 1994 ⁴⁴;
- * das atas dos Conselhos de Classe (ANEXO 11);
- * das entrevistas coletivas com alunos (ANEXO 2);
- * dos questionários aplicados aos alunos (ANEXO 3) e aos professores (ANEXO 4).

Ocuparam-se dois meses para obter dos professores os questionários respondidos, e muitos foram preenchidos em encontros individuais. Os questionários dos alunos foram aplicados em sala de aula, sob a orientação desta pesquisadora. Encaminharam-se, através dos alunos, questionários aos pais (ANEXO 5), para levantar dados sobre a relação deles com os MCM e o nível socioeconômico de suas famílias.

Três professoras (Matemática e Português - da turma A, História - da turma B) convidaram a pesquisadora para assistir a suas aulas. Foi feita a apresentação da pesquisadora, o que passou a despertar a curiosidade dos alunos. No início, alguns olhavam para trás e queriam saber o que estava sendo anotado. Todos queriam mostrar suas tarefas e vinham perguntar a resposta dos exercícios.

⁴⁴ E.E.P.G. Prof. Hilton Federici. *Plano diretor*. Campinas, SP : Datilografado.

Os alunos tiveram dificuldades para entender o papel de pesquisador, até porque não estavam habituados com a presença deste sujeito em seu universo. Desde o segundo dia na escola (na atividade extraclasse), houve a preocupação de lhes explicar a finalidade da pesquisa. Porém, em várias oportunidades perguntaram para que serviria este trabalho e qual das duas classes seria escolhida.

Durante o primeiro semestre, a convivência no cotidiano escolar proporcionou o conhecimento das características e significados do trabalho pedagógico e da concepção de ensino dos sujeitos escolares. Os dados permitiram ter uma visão da escola enquanto espaço de relações autoritárias e burocráticas, tanto em nível social quanto pedagógico. Nesta vivência foram estudadas as 5^{as} séries, embora tenha sido analisada a escola como um todo (em recreio, reuniões, intervalos, festividades; enfim, em diferentes situações planejadas ou não). Pretendeu-se conhecer a 5^a série no conjunto das demais séries e atividades da escola.

Nesta etapa, sentiu-se aceitação por parte dos nove professores das 5^{as} séries diurnas que, quando solicitados, prestaram os esclarecimentos necessários. Em certas reuniões, perguntaram a opinião desta pesquisadora sobre os assuntos debatidos e, na maioria das situações, não demonstraram interesse em conhecer os dados coletados.

Realizaram-se, sob a orientação desta pesquisadora, duas reuniões com professores de 5ª séries (14 de julho e 12 de setembro) ⁴⁵, para conhecer suas opiniões sobre os alunos. Numa das reuniões, foram apresentados aos professores alguns dados levantados sobre o consumo de TV pelos alunos.

A maioria espantou-se com os dados, principalmente com o montante de horas semanais durante as quais os alunos assistiam à TV.

Quando se solicitou auxílio para escolha de uma das turmas, os professores não se manifestaram a respeito; porém, quando lhes foi apresentada a opção pela 5ª série B ⁴⁶, levantaram como dúvida se os alunos desta classe estariam preparados para "serem sujeitos do processo" de ensino-aprendizagem⁴⁷.

Nas entrevistas, os professores analisavam as classes de 5ª séries de forma evasiva; atribuíam a outros (à família e à escola, como instituições amplas), a resolução dos problemas constatados e alguns professores assumiam não saber como resolvê-los.

⁴⁵ *Em ambas, a frequência ficou em torno de 50% dos professores envolvidos.*

⁴⁶ *A turma B foi selecionada em função dos dados coletados, considerando-se, principalmente, a **discriminação que sofriram pelos professores**. Os alunos mostraram-se contentes e sentiram-se importantes pela escolha. Este aspecto será retomado posteriormente.*

⁴⁷ *Todas as falas de alunos e de professores estão reproduzidas neste trabalho conforme aconteceram, sem alteração ou correção da pesquisadora.*

Quando se pediu a colaboração das professoras para a segunda parte do trabalho, apenas as de Português e de História ofereceram-se para trabalhar. Depois de alguns contatos com a professora de Artes (ausente nesta reunião), conseguiu-se também a sua adesão.

Nesta etapa do trabalho, iniciada em agosto, aplicou-se, aos alunos da 5ª série B, um questionário (ANEXO 6) para identificar suas preferências em termos de consumo de televisão, programação preferida e influências percebidas, ouvindo-os, posteriormente em entrevistas⁴⁸. Participaram dessas com interesse e não se inibiram com o gravador. As entrevistas foram realizadas em horário cedido pelo professor de Matemática, no pátio da escola, num espaço agradável, com mesinhas, embaixo do arvoredor. Os alunos estavam organizados, expressavam-se bem e sentiam-se satisfeitos em serem ouvidos.

A telenovela indicada pelos questionários e entrevistas para discussão em sala de aula com os alunos foi "A Viagem", de Ivani Ribeiro, que ia ao ar pela Rede Globo, às 19h, no período de abril a novembro de 1994. A sinopse da telenovela encontra-se no ANEXO 7.

⁴⁸ *As entrevistas fizeram-se necessárias porque os alunos mostraram-se divididos quanto ao estudo da programação televisiva e, depois de alguns cruzamentos de dados, resolveu-se ouvi-los individualmente.*

Foram, então, marcados encontros coletivos com o grupo de professoras para a montagem do trabalho. Pretendeu-se realizar um trabalho interdisciplinar com as três disciplinas: Português, Artes e História. Foram mantidos diálogos com as professoras e realizadas análises dos planos curriculares previstos para os meses seguintes. Foram solicitados relatos sobre o que cada docente planejava trabalhar em sua disciplina e sugestões de atividades para serem realizadas durante a pesquisa.

Aqui começaram as dificuldades!

Em nenhum momento conseguiu-se reunir as três professoras para a montagem coletiva do trabalho. O único horário comum às três era nos HTPs, porém o diretor não podia cedê-lo. Às vezes, havia horários comuns a duas professoras, porém uma delas, a de Português (que ficava em outros horários na escola, como coordenadora de turno), não mostrava disponibilidade para o trabalho.

Estabeleceu-se, com os alunos da 5ª série "B", o período de 31 de agosto a 16 de setembro para assistirem à telenovela em casa, deixando os sábados livres.

Distribuíram-se cadernetas ⁴⁹ aos alunos, onde cada um fazia anotações, à sua maneira, do capítulo a que haviam assistido. Foi

⁴⁹ *Caderno onde os alunos realizavam anotações diárias sobre os capítulos a que assistiam.*

solicitado aos professores que lembrassem aos alunos para assistirem à novela e fazerem anotações na "caderneta" em todos os dias combinados.

As professoras disseram que não poderiam assistir aos capítulos sistematicamente, todos os dias, alegando que *"passava na hora do jantar, que não gostavam de novela e que às vezes poderiam não estar em casa neste horário"*.

Diante de tal dificuldade, os capítulos das semanas foram gravados em vídeo e distribuídos para elas. Mesmo assim, numa primeira semana, quando indagadas, revelaram não ter assistido, alegando falta de tempo. Depois de algumas insistências, declararam ter visto os capítulos.

Não foi também possível reunir as professoras para o trabalho coletivo da pesquisadora com elas, e nem mesmo com cada uma em particular para discutir a novela, selecionar e/ou criar estratégias de docência. Quando era marcada reunião, as professoras faltavam à escola⁵⁰ ou estavam envolvidas com outras atividades, dentre as quais a correção de trabalhos.

Supondo que talvez fosse mais fácil envolvê-las com o trabalho a partir de propostas concretas, resolveu-se, a partir da

⁵⁰ *A professora de Artes estava grávida. A professora de Português morava em outra cidade, e era coordenadora do turno vespertino. Estes aspectos foram apresentados para justificar as ausências e a alegada falta de tempo para participarem de reuniões.*

análise dos conteúdos programáticos e planos das três disciplinas, montar sugestões de atividades para os alunos e cronograma de trabalho.

Este procedimento também não obteve a participação desejada. Abordadas, então, em conversas de corredores (ou de intervalos entre uma aula e outra), elas alegaram não ter o que acrescentar às atividades propostas e declararam serem possíveis de execução.

Neste contexto, o papel de "pesquisador-professor" previsto para esta pesquisadora em sala de aula, foi substituído pelo de "professor-pesquisador", para preencher a lacuna encontrada para a efetivação das metas propostas.

Conseguiu-se realizar o trabalho apenas em conjunto com os alunos, numa modalidade de **ensino** enquanto **pesquisa**. Estabeleceu-se, durante o trabalho, uma relação dialética de intensa troca de conhecimentos entre os próprios alunos, e destes com a pesquisadora.

No período de 31 de agosto a 19 de setembro, realizaram-se quatro encontros com os alunos para levantar dados sobre a leitura dos capítulos vistos. Eles, com o auxílio das cadernetas, contaram e debateram sobre as cenas a que assistiram na semana. Dois desses encontros foram realizados, respectivamente, nas aulas das professoras de Português e de História, com a presença destas. Os outros encontros foram realizados nos dias marcados, nas aulas de

Artes e Matemática (em "janelas", pois as professoras faltaram). Nas situações em que as professoras estavam presentes em classe, suas participações ocorreram sob a forma de "monitorias", auxiliando quanto à organização e disciplina dos alunos.

A leitura dos capítulos de novela pelos alunos proporcionou o processo de levantamento e seleção de temas significativos ao seu universo adolescente, para serem trabalhados nas disciplinas. A temática surgida enfocou aspectos referentes aos papéis sociais masculino e feminino e às relações entre estes, originadas no contexto social de ambos e trabalhadas na trama da novela. No período de setembro a novembro foram propostas e realizadas atividades pedagógicas nas disciplinas de Português e de Artes⁵¹, utilizando-se como pano de fundo os temas geradores e os conteúdos programáticos presentes nos planos semestrais das disciplinas citadas.

Os alunos, mesmo demonstrando interesse pelas atividades propostas, inicialmente tiveram dificuldades para participar do trabalho: não sabiam dialogar e ouvir os colegas e não interpretavam o que liam.

Na disciplina de História, apesar de ter sido selecionado e oferecido material para o trabalho (vídeo e texto escrito), a

⁵¹ *As análises desta etapa do trabalho constarão do próximo capítulo.*

professora disse, depois de algumas insistências, que não dispunha de tempo para estas atividades, pois já estava por demais envolvida com a 5ª série A e outras turmas, montando trabalhos para a Feira Científico-Cultural, planejada pela escola para o final de novembro, envolvendo todos os alunos.

Assim, numa reunião de professores, assumiu-se o compromisso de trabalhar com a 5ª série B, preparando os alunos para participação na Feira da escola. A idéia foi bem aceita pelos professores, embora demonstrassem resistência para incluir esta turma no evento, por desacreditarem na capacidade dos alunos para realização dos trabalhos requeridos.

Na opinião da professora de Ciências (turmas A e B) " (a turma B) *é uma turma difícil, não têm condições de produzir.*"

Os professores de Português e de Artes aderiram também à proposta e cederam suas aulas, porém delegaram a classe à pesquisadora. Nos dias propostos para o trabalho, ou faltavam, ou entregavam a classe, dizendo:

"Que bom que você veio, pois assim eu posso atender a turma "X", que está com problemas... você pode trabalhar com eles... Respeitem a Dona, que tem um trabalho bom para vocês!" (profª Português, turmas B e C).

Aos poucos, assumiu-se a direção da classe e os alunos passaram a identificar a pesquisadora como professora. Esta se sentiu, então, apesar das peculiaridades da situação, como uma

professora da 5ª série B ⁵².

Os assuntos e as atividades propostos só foram trabalhados quando a pesquisadora estava presente em classe. Nos demais dias, a professora de Português trabalhava com o livro-texto e a de Artes retomava o assunto anterior ao trabalho da pesquisa. Não se obteve a participação das professoras sequer para selecionar material em seus livros, revistas ou na biblioteca da escola (referentes aos assuntos levantados pelos alunos). Quando as professoras permaneciam em sala de aula, não interferiam e, se participavam do diálogo, era para emitirem uma opinião (como se fossem alunas) ou para ajudarem na condução da classe, "*chamando a atenção do aluno para a disciplina*". Nestas oportunidades, diziam:

"Oh! 5ª B, a Dona... está se esforçando tanto, vamos cooperar... se não calarem a boca, eu vou tirar nota" (profª Artes, turmas A e B).

As professoras cederam o espaço de suas aulas talvez por razões pessoais (por exemplo, para realizarem outras tarefas nestes horários) e delegaram à pesquisadora a busca da solução do problema localizado por elas na incapacidade dos alunos e/ou na falta de competência da família e/ou da escola (segundo suas declarações, instituição não assumida como de responsabilidade própria para resolução dos problemas detectados).

⁵² *Esta situação já foi vivida ao longo da carreira profissional desta pesquisadora. Hoje, atuando como professora, ainda que em outra instituição e em outro grau de ensino, mantêm-se pontos de intersecção com o universo profissional do professor de 1º grau de escola pública.*

Os alunos realizaram os trabalhos propostos, expuseram-nos e apresentaram-nos na Feira Científico-Cultural que ocorreu na escola num sábado, 26 de novembro, nos períodos da manhã e tarde.

Para fazer a avaliação sobre o processo de trabalho proposto, no final de novembro aplicou-se questionário aos alunos (ANEXO 8) e marcaram-se, em dezembro, entrevistas com as professoras, com os mesmos objetivos (ANEXO 9). Conseguiu-se conversar apenas com a professora de Português, porém com a de Artes foi impossível, pelos motivos já descritos.

Retornou-se à escola em março de 1995, para coletar dados na secretaria, sobre aprovação e reprovação de alunos junto aos relatórios de notas. Aproveitou-se para marcar uma nova entrevista com a professora de Artes que, mais uma vez, não compareceu, pois havia entrado em licença de saúde.

Em outubro de 1995 retornou-se à escola (conforme combinado anteriormente com a Direção e professores), para apresentar o relatório da pesquisa. Embora se tenha acertado o dia do encontro, a Direção "esqueceu" de avisar os professores. Estes estavam reunidos, preparando material para uma festa na escola. Mesmo assim, a direção solicitou espaço para a apresentação do relatório aos professores presentes (a grande maioria de 1^a a 4^a série). Enquanto eram apresentadas as análises, os professores realizavam tarefas manuais. Muitos se interessaram pelos resultados e, neste

momento, a professora de História (a única da 5ª série do ano anterior ali presente) passou a narrar o envolvimento dos alunos com os temas e exercícios propostos e a discriminação por eles sofrida. Contou detalhes dos trabalhos realizados pelos alunos e se apresentou como uma das professoras que trabalhou com os alunos na pesquisa.

Na percepção da presente pesquisadora, isto não havia ocorrido.

A referida professora (como as demais) cedeu aulas, mas não ficou na sala; abriu sua classe para a pesquisa, mas não ofereceu, à pesquisadora, oportunidade para planejamento e desenvolvimento do ensino enquanto pesquisa, de maneira conjunta, conforme propunha o plano inicialmente submetido à apreciação dos docentes e por eles aceito.

No modelo de pesquisa adotado, era prevista a parceria com os "professores-pesquisadores". Há que se considerar que a estrutura escolar atual, de modo geral, não contribui para isto, pelo distanciamento entre pesquisa e docência nos trabalhos desenvolvidos em seu interior.

A organização escolar parecia não contribuir para as tarefas de partilhar, dividir e criar conhecimentos em processos comunicacionais de ensino. O isolamento do trabalho docente mostrou a realidade dos professores apenas como transmissores

individuais de saberes cientificamente produzidos por outros. Demonstravam comportamentos distanciados do papel proposto pela pesquisa e esperado por esta pesquisadora, embora tenham estado presentes em alguns momentos da pesquisa. Colocaram-se ora como informantes, ora como aprendizes dispostos a utilizarem as estratégias sugeridas pela pesquisadora e ora como colaboradores, apoiando o pesquisador no desenvolvimento das estratégias de ensino-pesquisa utilizadas.

Além da ação necessária ao papel do "professor-pesquisador", participando na elaboração de atividades para a classe, na observação e registro do desenvolvimento destas, na reflexão conjunta sobre estes fatos, esperava-se viver o exercício do diálogo, a discussão dos saberes produzidos numa situação de "escola mesa", conforme propõem Babin e Kouloumdjian (1989)⁵³.

A partilha, a interação e a vivência com os temas levantados e com as propostas de ação ocorreram mais intensamente com o outro segmento da escola, alvo deste trabalho: **o corpo discente**. Este, depois de motivado e "conquistado", participou da experiência pedagógica com disponibilidade e interesse.

Viveu-se, assim, como professora-pesquisadora, um período de aproximadamente 170 horas de trabalho na escola, entre abril e

⁵³ *Idéia já trabalhada na fundamentação teórica deste trabalho.*

dezembro de 1994, em março de 1995 e no retorno em outubro de 1995⁵⁴. Um pouco desta trajetória e alguns resultados obtidos encontram-se descritos nos próximos capítulos.

⁵⁴ No ANEXO 10 encontra-se um quadro com a Carga Horária dispendida na presente pesquisa.

V. A ESCOLA OBJETO DESTE ESTUDO

Educação é não colecionar informações na cabeça (...) é saber processar criticamente as informações. Educar é preparar para a liberdade. As pessoas são livres porque podem escolher. E só podem escolher quando conhecem alternativas (...) sem alternativa não há liberdade.

Gilberto Dimenstein

5.1 CARACTERIZAÇÃO GERAL DA ESCOLA

A escola situa-se numa vila de um distrito na periferia de Campinas, cidade do Estado de São Paulo, distante 7km do centro da cidade. Na paisagem urbana da vila, não se observam favelas ou cortiços. As casas são simples, porém amplas, com quintais. As ruas são arborizadas. O bairro, essencialmente residencial, tem toda a infra-estrutura necessária. A escola situa-se a cerca de 3 km de uma grande universidade da região: Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP.

Os dados do Plano Diretor 1994 da Escola mostraram que a maioria das famílias (48%) tinha renda familiar entre três e cinco salários mínimos, morava em casa própria (64%), e uma porcentagem significativa (39%) possuía telefone e automóvel. A escolaridade dos pais dos alunos da escola era predominantemente em nível de 1º grau e, segundo o Plano Diretor, valorizavam a educação como meio de ascensão social. As famílias utilizavam-se dos meios de comunicação de massa, principalmente da televisão e do rádio.

Na percepção da direção da escola, as famílias pertenciam à classe média. Apesar desta situação e de estar situada próxima de uma grande universidade, a escola enfrentava problemas sociais com a presença de marginais no bairro que, em muitas situações, atrapalhavam o trabalho dos professores, principalmente do noturno.

A escola caracterizava-se por ser Escola Padrão⁵⁵, mas mesmo assim vinha enfrentando problemas com a manutenção e conservação de suas instalações. As verbas previstas para a Caixa de Custeio (autonomia financeira prevista no projeto de Escola Padrão), quando chegavam, já estavam defasadas e eram insuficientes para prover as necessidades da escola. Para os consertos, a escola contava com o auxílio a cada dois meses, da unidade móvel da Fundação para o Desenvolvimento da Educação - FDE - e contava, ainda, com a contribuição financeira espontânea dos pais à APM - Associação de Pais e Mestres⁵⁶. Considerando a realidade das escolas públicas brasileiras, essa se encontrava bem conservada em suas instalações físico-materiais.

Disponha de material audiovisual, mapas, dois televisores, dois videocassetes, um projetor de "slides", um rádio gravador, uma coletânea de fitas de vídeo e um computador (para a secretaria). Os materiais não estavam concentrados num único lugar, dificultando o acesso dos professores. Pelas observações que se fizeram, estes recursos, em geral, eram subutilizados. Os professores não tinham conhecimento de alguns dos materiais

⁵⁵ Modalidade já descrita no rodapé 33.

⁵⁶ Maiores detalhes sobre este assunto encontram-se no item 5.2, referente ao fazer pedagógico na escola.

existentes ⁵⁷.

A escola possuía 720 alunos efetivamente matriculados nos turnos matutino (das 7h às 12h 30min), vespertino (das 13h às 18h 20min) e noturno (das 19h às 22h 30min).

No turno matutino, a escola atendia aos alunos até a 4ª série. No vespertino e noturno, atendia aos alunos de 5ª a 8ª série.

A seguir apresenta-se a situação dos discentes da escola⁵⁸.

Quadro 2: **CORPO DISCENTE - 1994**

SÉRIES	TURMAS	MATRÍCULA INICIAL	INGRESSO	TR A	EV A	MATRÍCULA FINAL	APRO	- %
1ª	A	33	4	4	- 2	33	33	100
	B	33	1	-		32	32	100
2ª	A	30	3	2	-	31	26	83,95
	B	30	2	3	1	28	14	0
3ª	A	35	-	2	-	33	19	87,97
	B	34	3	2	1	34	27	9,4
4ª	A	35	2	4	1	32	32	100
	B	35	3	4	1	33	31	93,9
5ª *	A	37	-	1	1	35	34	97,16
	B	36	1	2	-	35	24	8,689,
noturno:	----C	46	3	1	19	29	26	7

⁵⁷ O videocassete, por exemplo, era utilizado como "tapa buraco, ou vídeo-enrolação ou só vídeo", conforme a classificação apresentada por Moran para o uso inadequado do vídeo em atividades escolares (1995, p.29-30).

⁵⁸ Os dados referentes ao pessoal que integrava a escola foram coletados em setembro de 1994 e em março de 1995, a partir do Plano Diretor da Escola, de documentos da secretaria e de entrevistas com professores e Direção.

6 ^a noturno:	A	35	1	-	- -	36	32	88,9
	B	32	1	5	1	28	28	100
	C	27	3	6	13	23	22	95,71
	----D	36	7	3		27	27	00
7 ^a noturno:	A	36	-	1	-	35	30	85,71
	B	36	1	2	3	32	32	00
	----C	37	5	1	4	37	37	100
8 ^a noturno:	A	27	2	2	5	22	22	100
	B	28	1	4	2	23	21	91,39
	----C	36	5	1	6	34	32	4,1
TOTAL	21 turmas	714	48	50	60	652	591	90,6

OBS 1: LEGENDA - tra: transferência / eva: evasão
apro: aprovados / mat: matrícula
not: noturno / ing: ingresso

OBS 2: Os dados grifados referem-se à série focalizada neste trabalho.

Observando o quadro, conclui-se que o nível de **evasão** não era elevado na escola como um todo (em torno de 8,4% ⁵⁹), podendo mesmo ser interpretado como um fenômeno do curso noturno (a evasão representava 24,8% dos alunos ⁶⁰). Por série, os índices mais elevados de evasão situavam-se no noturno ⁶¹, nas **5^as séries (39,6%)** e nas 6^as séries (32,5%).

$${}^{59} \text{ eva total} = \text{eva.} / \text{mat. inicial} + \text{ing.} - \text{tra.} \times 100$$

$$8,4\% = 60 / 712 \times 100$$

$${}^{60} \text{ mat. final not.} = \text{mat. inicial not.} + \text{ing. not.} - \text{tra. not.} = 169$$

$$\text{índice eva. not.} = \text{eva. not.} / \text{mat. final not.} \times 100$$

$$24,8\% = 42 / 169 \times 100$$

$${}^{61} \text{ eva. total not.} = \text{eva. not.} / \text{mat. inicial not.} + \text{ing. not.} - \text{tra. not.} =$$

$$5^a = 19 / 48 \times 100 = 39,6\%$$

$$6^a = 13 / 40 \times 100 = 32,5\%$$

Em 1994, a **repetência** ficou em 9,4% e a exclusão do aluno pela **evasão e repetência** ficou em 17,8% (8,4% + 9,4%). Analisando os dados por série, observa-se que a reprovação alcançou índices significativos no 2º CB (Ciclo Básico - 2ª série), na ordem de 32,2%, e na 5ª série, em 15,1% ⁶². A **evasão e a repetência juntas** elevaram-se, na **5ª série, para 31,9% (16,8% + 15,1%)**.

A escola possuía trinta e dois professores.

O quadro a seguir mostra a situação do corpo docente de 5ª série. Os dados grifados referem-se aos professores que atuaram efetivamente na segunda etapa da pesquisa.

Quadro 3: **CORPO DOCENTE DE 5ª SÉRIE - 1994**

PROFESSOR	TURMA	FORMAÇÃO ESCOLAR	TEMPO MAGISTÉRIO	OUTRO EMPREGO
Português	A	Letras- LP	5 anos	não
Português	B-C	Letras- LP	17 anos	não
Artes	A-B	Artes Plást/LP-PG	5 anos	não
Artes	C	ArtesPlást/Ped-PG	6 anos	sim
Ed.Física	A	Ed Física-LP	6 anos	sim
Ed.Física	B	Ed Física-LP	3 anos	sim
Matemátic	A-B-C	Matem/LP-Artes/Bc	15 anos	não
Ciências	C	Ped-Ciências/LP	15 anos	não
Ciências	A-B	Biologia/LP	23 anos	sim
Geografia	A-B	Geografia/LP	6 anos	não
Geografia	C	Ped/LP-Psic/Bc	17 anos	não
História	C	História/Lp/Bc	15 anos	não
História	A-B	C.Soc/LP-Hist/Bc	12 anos	não

LEGENDA

⁶² reprovação = $\text{apro.} / \text{mat. final} \times 100 - 100$

LP: Licenciatura Plena	Bc: Bacharelado
PG: Pós-Graduação, Latu senso	MS: Mestrado
inc: incompleto	Ed: Educação
Ped: Pedagogia	Psic: Psicologia
C.Soc: Ciências Sociais	Hist: História

Analisando o quadro 3, observa-se que os professores das 5^{as} séries dispunham de condições para o exercício da docência porque:

* achavam-se legalmente habilitados para o trabalho, possuindo cursos de Licenciatura Plena e, destes, 53,8% tinham outros cursos de graduação, bacharelado ou pós-graduação;

* doze professores (92,3%) tinham cinco ou mais anos de experiência docente, havendo inclusive um docente com vinte e três anos;

* a grande maioria (nove professores - 69,2%) não exercia outra atividade remunerada.

Os dados grifados mostram que aqueles professores tinham considerável experiência docente e não exerciam outra atividade remunerada fora da escola, aspectos que, em princípio, poderiam ajudar na realização da pesquisa.

A direção da escola era exercida por um diretor e uma vice-diretora, ambos efetivos no cargo, com curso de Pedagogia e habilitação em Administração Escolar. O diretor exercia suas funções nesta escola desde 1993.

O contato com o diretor e a vice-diretora mostrou que ambos

desempenhavam diferentes tarefas, além das administrativas/ pedagógicas. Era responsabilidade do diretor ser presidente do Conselho de Escola⁶³ e prestar orientação pedagógica para os professores de 5^a a 8^a séries, pois a escola dispunha de um professor especialista exercendo esta função apenas para o período matutino, que abrangia o Ciclo Básico (CB) até a 4^a série. Nos turnos vespertino e noturno, havia professores que exerciam também a função de orientadores responsáveis por aspectos administrativos e burocráticos das demais séries. Tanto a direção como os orientadores (pedagógico e de turno) estavam, continuamente, realizando outras atividades distanciadas de suas funções, em geral substituindo a falta de algum professor ou funcionário. Realizavam tarefas administrativo-burocráticas, tais como: cuidar da entrada e saída de alunos das salas de aula e da escola, providenciar trocas de horários⁶⁴, entregar relatórios por solicitação da Delegacia de Educação - DE, fazer licitação e comprar materiais, além de cuidar da cantina. Com este desvio de

⁶³ *Instância de representação do coletivo escolar com atribuição de aprovar, acompanhar e avaliar o projeto pedagógico. "O conselho tem autonomia para deliberar sobre problemas de natureza administrativa e pedagógica (...) representa a democratização e a descentralização das decisões" (Secretaria de Educação de São Paulo, 1991).*

Na reunião de Conselho observada, os assuntos pedagógicos e administrativos já eram apresentados com encaminhamentos, tendo apenas que ser votados.

⁶⁴ *Nesta escola, no ano letivo de 1994, os professores faltavam em demasia, principalmente nas sextas-feiras. Em setembro, houve um dia em que faltaram quatro docentes no turno da tarde e a escola, como não dispunha de professor substituto, teve que dispensar os alunos mais cedo.*

função, os objetivos primeiros da escola encontravam-se freqüentemente, prejudicados, surgindo problemas que convergiam para o "pedagógico".

De acordo com Sobierajski, na instituição escolar acontece um ritual pedagógico determinado pelas atividades-meio da mesma.

" A escola é submetida a uma burocratização que organiza o tempo escolar, as regras de horários, o comportamento dos alunos, calendários, datas que os professores devem ou não comemorar, datas de reuniões, o conteúdo a ser discutido e a papelada que devem entregar, prestando conta de seus deveres oficialmente". (1992, p.11)

5.2 O FAZER PEDAGÓGICO NA ESCOLA

A análise da dinâmica do dia-a-dia de professores e alunos em diferentes situações de ensino e aprendizagem - salas de aulas, corredores, reuniões, atividades extraclasse - permitem uma maior compreensão dos processos cotidianos dos sujeitos escolares e oferecem elementos para a construção de uma prática pedagógica transformadora, contribuindo para a significação do processo escolar de aprendizagem.

Descreve-se a seguir um pouco da rotina das reuniões de Horário Técnico Pedagógico - HTP - ⁶⁵ com professores de 5^a a 8^a

⁶⁵ *As assim chamadas HTP - Horário Técnico-Pedagógico - eram horários previstos na carga horária do professor de Escola Padrão para dedicar-se ao estudo de aspectos técnico-pedagógicos. Nesta escola, estes horários eram, semanalmente, preenchidos por reuniões gerais (2h) e reuniões ou atividades específicas por áreas de estudos (2 a 4h), dependendo da carga horária de trabalho de cada professor.*

séries, algumas vezes complementadas com outras observações coletadas junto à direção, Conselho de Escola, Conselho de Classe, reuniões com pais de alunos, Plano Diretor da escola para 1994 e com dados de entrevistas realizadas⁶⁶.

As reuniões gerais de HTP constituíram-se, no entender desta pesquisadora, num retrato da escola no que diz respeito ao comportamento profissional da direção e dos professores. Apesar de este tema, à primeira vista, parecer distanciado do objeto de pesquisa, a análise dos HTP serviu para perceber o cotidiano dos responsáveis pelo ensino, seus problemas, suas limitações, seus valores e seus envolvimento com os MCM.

A citação de Heller indica que fazem parte do cotidiano dos indivíduos: " os sentidos, capacidades intelectuais, habilidades manipulativas, sentimentos, paixões, idéias e ideologias". (1992, p.17)

A direção e os professores traziam para as reuniões de HTP seus "cotidianos" marcados por questões burocráticas de ordem geral e por questões pedagógicas.

5.2.1 Questões burocráticas de ordem geral:

O diretor apresentava e tecia comentários burocrático-

⁶⁶ *Opta-se por transcrever, neste trabalho apenas as falas e procedimentos dos professores de 5ªs séries, por fazerem parte do objeto de estudos.*

administrativos sobre as ocorrências da semana anterior ou em curso, incluindo neste relato: atividades extraclasse (festividades escolares e visitas de alunos a locais públicos), alunos com alterações nos comportamentos, horários, admissão e dispensa de professores, verbas para a escola e festividades. Adiantava, ainda, algumas atividades e compromissos agendados para as semanas vindouras.

Selecionam-se para análise alguns itens mais significativos observados nas reuniões que demonstraram ser comprometedores da qualidade do trabalho docente.

Rotatividade e itinerância de professores⁶⁷: Nesta escola estes aspectos aconteceram, principalmente por motivos financeiros - os professores necessitavam envolver-se com outras atividades profissionais para completar o salário ou para buscar melhores condições. Na 5ª série, cinco professores (36%) exerciam outra função remunerada. No ano letivo de 1994, a equipe docente ficou completa a partir de 11 de abril, mas, no decorrer do semestre, outras trocas de professores ocorreram. Para os professores, estes aspectos faziam parte de sua rotina, mas para os alunos de 5ª série, as alterações causavam transtornos.

⁶⁷ *Rotatividade é o processo de entrada e saída de professor, que acontece durante o ano e de um ano para o outro.*

Itinerância é o trabalho do professor em mais de um local durante um ano .

A deterioração salarial que origina estes problemas, apesar de tão denunciada, não tem sido resolvida e tem trazido conseqüências alarmantes para a escola brasileira e para a sociedade como um todo. São muitos os casos de professores que estão abandonando a profissão ou que se dedicam, em paralelo, à venda de "artigos importados", roupas, artesanatos, o que desvia o seu foco de atenção ⁶⁸.

No entender de Dias da Silva e Chakur, cada vez mais os professores

"fazem *bicos*: atividades ligadas a serviços ou comércio, essenciais à complementação do seu salário. O tempo destinado a estas atividades pode também ser considerado espaço a menos que o trabalhador de ensino tem dedicado a sua formação e aprimoramento de seu trabalho." (1990, p.33, grifo da autora)

Verbas para a escola: Para levantar recursos e suprir as necessidade financeiras não atendidas pelos órgãos públicos, a direção, professores e demais elementos da escola contavam com a APM, que organizava festas escolares e solicitava "colaborações espontâneas" espontâneas dos pais ⁶⁹. A partir do segundo semestre, o corpo administrativo da APM decidiu assumir a cantina para "*levantar mais verbas*"; porém, quem se envolveu de fato com a

⁶⁸ Estes dados não foram computados no quadro 3, pois são efêmeros.

⁶⁹ Em março, que é o mês de maior arrecadação, a escola obteve o "pagamento espontâneo" de apenas 55% dos pais, montante insuficiente para todas as despesas.

cantina da escola foram o diretor, a vice-diretora e as coordenadoras ⁷⁰, deixando, neste período, de ter maior envolvimento com os aspectos pedagógicos e administrativos da escola.

5.2.2 Questões pedagógicas:

Os dados indicam que o acompanhamento pedagógico na escola não ocorria. Esta situação é semelhante à de outras escolas da realidade brasileira. Sobrecarregado, de modo geral, com atividades administrativo-burocráticas, o diretor, que deveria prestar orientação pedagógica⁷¹, exercia atividades burocráticas junto aos diferentes setores da escola, e disciplinadoras junto aos alunos.

O Plano Diretor, que esclarecia este aspecto, foi realizado pelo diretor e "colocado à disposição dos professores para tomada de conhecimento". Os professores compactuaram com o plano já montado, posto que não apresentaram interesse na elaboração e análise do mesmo (que estava prevista para acontecer em reuniões semanais de HTP).

⁷⁰ *Uma das coordenadoras era a professora de Português da 5ª série B e C, turno vespertino, que contribuía com esta pesquisa.*

⁷¹ *Sem entrar no mérito da questão referente à qualificação do profissional diretor para a função de orientador pedagógico.*

O plano possuía metas e metodologia que, se trabalhadas, contribuiriam para a melhoria da qualidade do trabalho docente, como, por exemplo,

*"dar seqüência ao trabalho de **interdisciplinariedade** de 1ª a 8ª série dentro da realidade da escola (...) valorizar a **bagagem cultural que o aluno traz ao chegar à escola (...)** respeitar o **ritmo de desenvolvimento da aprendizagem de cada aluno (...)** oferecer **oficinas de português, de matemática**" (Plano Diretor 1994, p.10-13, grifos da pesquisadora).*

No primeiro semestre, observaram-se poucas atividades na direção das metas propostas e, no segundo semestre, no trabalho junto aos professores de 5ªs séries, não se observaram ações viabilizadoras da **interdisciplinariedade, do atendimento à bagagem cultural e ao ritmo dos alunos** (elementos presentes no plano da escola e perseguidos por esta pesquisadora).

Em poucas reuniões de HTP, observou-se abordarem o "cultural-pedagógico" das atividades extraclasse (visitas a dois parques da cidade, realizadas pelos alunos de 5ª a 8ª série e acompanhadas por esta pesquisadora), ou seja, os objetivos das mesmas e os encaminhamentos a serem dados pelos professores quando do retorno à escola.

A maioria das reuniões observadas caracterizou-se como "denúncia da realidade", dos comportamentos dos alunos e muito pouco se detiveram sobre habilidades, interesses e necessidades destes.

Segundo os professores, os alunos apresentavam, nas atividades de sala de aula, indisciplina, falta de respeito, imaturidade, desinteresse, irresponsabilidade. Eram inseguros, carentes, curiosos e irrequietos... "*nós temos alunos que acham que podem fazer tudo...*" (professora de História - turmas A e B).

Analisando especificamente as 5^{as} séries, os professores referiam-se às turmas A e B como:

"Esta classe é problemática. Poucos pais vieram à reunião. É uma classe fraca. Eles só pegam o que está pronto. Não têm criatividade, jogo de cintura...". (prof^a. Português - turma A)

"Classe tumultuada e a gente não pode dar aula. No início eu tive este problema. Acho que eles estão acostumados à bagunça... parece que não estão acostumados com normas, disciplinas... Eles não têm perspectiva de que o estudo é coisa boa que precisam." (prof^a Português - turmas B e C)

As professoras traziam para discussão os comportamentos observados nos alunos, porém não refletiam sobre as causas que os originavam e nem sobre possíveis ações didático-pedagógicas para lidar com estas questões. Os interesses e necessidades dos alunos não eram cogitados.

Por outro lado, a preocupação com a qualificação pedagógica dos docentes apareceu em três reuniões, onde foram discutidos textos.⁷² As discussões foram conduzidas tomando por referência condutas gerais dos professores e a forma como os alunos reagiam.

⁷² Os textos foram elaborados por uma professora de Geografia da 5^a série, turma C, que acumula a função de coordenadora do noturno. Um dos textos apresentava idéias de Rubem Alves e o outro, uma análise do psicólogo Aires Gameiro, sobre os perfis psicológicos dos professores.

"Precisamos jogar a responsabilidade para eles e levantar sua auto-estima... o aluno não explica, não responde, não justifica..." (professora de Geografia - turma C)

"Quinta B é classe de tentativas, precisa de incentivo. Todos têm problemas de interpretação, têm dificuldade. A gente tem que interpretar para todos. (profª Português - turmas B e C)

Como achar saídas sem reflexão sobre a prática de sala de aula, sem considerações sobre as necessidades do profissional professor?

As soluções propostas para os problemas levantados apareciam em termos de punição, de autoritarismo e exercício de poder.

"O problema é que o aluno percebe que a gente não se comunica, que não tem esquema de dominação... temos que fazer uma lista..." (professora de Geografia - turma C) ⁷³.

Para Freire e Shor (1987), na sala de aula tradicional o professor e os alunos tentam manipular-se uns aos outros, ao mesmo tempo.

A autoridade na relação de sala de aula era exercida no sentido de medir forças. Segundo o professor de História (turmas A e B), ele é ...

" o dono da classe...é quem decide quem entra na classe."

É aquele que ditava as regras do jogo e NÃO organizava as regras junto com os alunos. As regras estavam sendo organizadas

⁷³ No dia em que esta citação foi colhida, a discussão foi encerrada neste item e não foi retomada em outras situações. A maioria dos problemas ficou para ser resolvida em outra oportunidade, a critério da direção, com os coordenadores. As observações mostraram que foi feito um documento para anotar os nomes dos alunos-problema.

entre os próprios professores e, nesta organização, eram sugeridos caminhos que discriminavam os alunos-problema:

"Tá difícil? Tem que treiná-los, mas dá trabalho.... Ah! Deixa que aprendam lá fora (professora de Matemática - turmas A, B e C referindo-se aos problemas com o ensino da nova moeda, o real).

"colocar para fora quem está atrapalhando... chamar os alunos- problema, primeiramente para conversar e depois, se reincidir no erro, chamar os pais e dar suspensão ao aluno" (professora de História - turmas A e B).

Nas reuniões observadas, as professoras mostravam-se conformadas com a situação vivida, sentindo-se parte integrante do "desprazer da escola"⁷⁴.

" Para o aluno, a escola não faz sentido...e eu acho que é chata mesmo , o único prazer é conversar com os amigos e comer a merenda..." (profª Geografia - turmas A e B)

" Por que tanta insatisfação? As coisas acontecem conforme o combinado!" (profª Ciências - turmas A e B)

As observações na escola sobre a avaliação (nos Conselhos de Classe, reuniões com pais de alunos, entrevistas com professores e atas dos Conselhos) indicaram que pouco se discutia sobre os comportamentos dos alunos, e menos ainda sobre a qualidade do trabalho docente.

As reuniões de Conselho de Classe aconteciam bimestralmente, conduzidas pelo diretor, com o objetivo de que os professores

⁷⁴ Esta situação é semelhante à salientada por Rosado (1993), levantada na Introdução deste trabalho.

lessem as classificações dos alunos⁷⁵ e trouxessem preenchidas as atas (ANEXO 11) com *"os problemas apresentados, as observações quanto à recuperação paralela desenvolvida e as propostas sugeridas para solução dos problemas"*

Os professores discutiam (ou tentavam discutir) os problemas que enfrentavam, porém, sempre o tempo era o vilão⁷⁶. As reuniões começavam com atrasos; o diretor não proporcionava espaço para a discussão e a reflexão coletiva dos professores. A análise dos aspectos no item *"problemas apresentados"* incluía uma variedade de adjetivos, utilizando-se de códigos de classificação dos alunos:

"é agitado... precisa de um empurrão... baixo rendimento... é igual... é fraco... se esforçou... é desinteressado... não participa... falta de estudos... não tem pré-requisito... é boa..."

O item *"observações quanto à recuperação paralela desenvolvida"* (da ata do Conselho de Classe) apresentava uma conclusão sobre o que o professor fazia e os resultados alcançados ou não com a recuperação do aluno no bimestre:

"tarefas dirigidas... trabalho de recuperação individualizado... conversa individual... as mesmas oportunidades sem sucesso... continua apresentando os mesmos problemas... não mostrou interesse"

A maioria dos pareceres dos professores mostrava que os

⁷⁵ Os conceitos de aprovação eram A, B, C, e os de reprovação, D, E.

⁷⁶ Conforme apresentam Dias da Silva (1992) e Silva (1993a).

alunos não conseguiam recuperar-se .

As "*propostas sugeridas*" nas atas, para resolver os problemas, encaminhavam a responsabilidade da tarefa para a pessoa do aluno. Como assinala Dias da Silva (1992), de vítima, o aluno se transformava em réu. Os professores utilizavam entre si expressões semelhantes que se repetiam de um bimestre para o outro:

" precisa estudar mais... ter mais interesse... ter mais responsabilidade... ter força de vontade...melhorar o comportamento... última chance no bimestre..."

A análise do material do Conselho permite concluir que as causas e as razões desses problemas eram diferentes; porém, os procedimentos docentes eram iguais e, de acordo com Dias da Silva, a "heterogeneidade se neutralizava na homogeneidade didática" (Ibid p. 151).

A maioria dos docentes classificava os alunos em BONS ou MAUS. Os que não demonstravam "comportamentos esperados" eram classificados como MAUS ALUNOS, e muito pouco era feito para que se recuperassem. A justificativa era sempre a mesma: "*o professor não pode fazer nada*". Projetavam o problema para além da prática educativa, ou seja, para o aluno ou a sociedade.

"... a escola perde o sentido ... temos que incentivar o aluno, mas estamos com o salário baixo... (profª História - turmas A e B)

Não foram encontrados nos pareceres das atas dos Conselhos de Classe, procedimentos pedagógicos para serem aplicados pelo

professor. A ação docente, o ato de ensinar de maneira "X" ou "Y", não era nem problematizado e nem explicitado.

A análise dos aspectos observados nas reuniões, entrevistas, aulas e documentos de avaliação, aponta para a *gestão da escola, as relações de poder, a omissão dos docentes e a discriminação* como "pano de fundo" de muitos dos problemas de qualidade do trabalho docente que, certamente, contribuía para o fracasso escolar.

A gestão da escola e a gestão da sala de aula realizavam-se em esquemas semelhantes, nos quais o "fio condutor" era o autoritarismo - o abuso, o mau uso ou o uso indevido do poder. O professor utilizava-se da autoridade institucional em substituição à autoridade autêntica, calcada na competência profissional. O caráter autoritário das relações pedagógicas presentes na escola, como alerta Saviani (1991a), tem suas raízes para além da prática pedagógica, na sociedade em que a escola se insere.

Nestas situações, no entender de Snyders (1988), o professor utiliza-se do "poder" como escudo. Tenta se tranquilizar, acentuando a inferioridade do aluno, desconsiderando o aspecto didático-pedagógico do fracasso do aluno.

A maneira como a direção organiza e administra a escola marca o desempenho desta como um todo. O diretor não resiste "à teia de pressões que o envolve no exercício da função" (Correa,

1995, p.45), transformando-se num cumpridor de tarefas burocráticas, perdendo a consciência de seu papel dinâmico e pedagógico no processo escolar, como se observou nas reuniões de HTP. Sua autoridade deveria estar voltada para "facilitar, coordenar, integrar, estruturar e buscar o processo, ao invés de dirigir e controlar a ação dentro da organização" (IBID).

O diretor e os professores demonstravam relações hierárquicas de poder e de controle; o primeiro com os professores, e estes, com seus alunos.

Apoiando-se em Souza, vê-se que as relações de poder materializam-se em

"práticas autoritárias dos professores, bem como em formas de controle no interior da escola. É no embate dessas práticas (...) que se originam as rupturas, as descontinuidades, proporcionando as condições favoráveis às manifestações de controle e de resistência" (1993, p.162).

Nas situações vivenciadas na escola, não se observou interesse por parte desta em trabalhar junto com as famílias, assim como não foram percebidos interesse e disponibilidade do professor para ouvir e conhecer o aluno.

Observou-se, nesta escola, um *ensino massificado e teórico*. Na tentativa de cumprir os programas, os conteúdos apresentavam-se divorciados da vida do estudante e sem atrativos para ele. O livro didático, por exemplo, era usado em excesso. Os professores demonstravam não perceber isto, nem a necessidade de atender os

alunos individualmente, situações que geravam desinteresse e indisciplina nos estudantes ⁷⁷.

Outro aspecto observado como característico do fazer docente, era o *relacionamento impessoal mantido com os alunos*. A maioria das situações eram de cobranças. Ao aluno, eram permitidas pouca participação e aproximação com o professor. O silenciar dos alunos era situação essencial para o trabalho proposto pelos professores em sala de aula. Estes professores lidavam com condutas imperativas, tais como as ocorridas em aula de História na turma B, observada por esta pesquisadora:

"silêncio, se não calarem a boca, vou continuar ditando a matéria e depois cai na prova... Não ouviu a resposta? Azar, quem manda ficar falando junto comigo"

Os professores de Português (turma B) e de Matemática (turmas A e B) mostravam-se amigos dos alunos. Uma aula observada na turma B, com o professor de Matemática, mostrou o grau de amizade entre eles e evidenciou, também, momentos em que o "caos se generalizava". O professor fazia brincadeiras, separava a turma em grupos, utilizava-se de códigos para se comunicar com os alunos, gerando excitação entre eles. Segundo estes alunos, era um dos professores de quem mais gostavam.

A princípio, esta situação pareceu paradoxal: como poderiam

⁷⁷ Estas situações estão presentes em muitas pesquisas, entre elas destacam-se as de Federighi (1989) e Dias da Silva (1992).

aprender Matemática e conversar, gritar, movimentar-se o tempo todo? Depois de conhecer melhor o professor e os alunos, concluiu-se que eles gostavam justamente da "permissividade do professor". O professor conseguia a atenção para si, mas não procurava descobrir e atender as necessidades dos alunos no ensino da Matemática.

Os comentários ouvidos na sala dos professores exemplificam as situações de distanciamento dos professores em relação aos objetivos de aprendizagem. A professora de História das turmas A e B, tecendo considerações a respeito de dois trabalhos iguais entregues pelos alunos, falava que:

"se o grupo não tivesse tirado xerox e o segundo grupo tivesse copiado, eu nem perceberia, mas como foi xerox, eu percebi claramente... a partir de agora não dou mais trabalho, pois tenho que ficar lendo horas a fio".

Evidenciou-se, desta maneira, que os trabalhos solicitados aos alunos não eram lidos e eram valorizados apenas pelas "formas de apresentação". O incidente recomendou à professora a não-solicitação de outros trabalhos, para evitar o dispêndio de tempo com a leitura dos mesmos.

A professora não analisava a situação como de responsabilidade sua. O fracasso escolar estava além de sua prática de sala de aula, conforme declara Correa:

" As professoras parecem dominar seus conteúdos e não apresentam dúvidas

quanto à metodologia e técnicas das disciplinas que fazem parte do currículo de seus alunos. Saliente-se que as professoras **não questionam suas práticas pedagógicas**, (...) como pontos fundamentais para as causas do fracasso escolar" (1995, p.41, grifos da presente pesquisadora).

Quando foi pedido às professoras que explicassem o que era feito (por elas ou pela escola) para reverter a situação de desinteresse do aluno e "o desprazer pela escola", atribuíram o problema à escola, aos pais que não acompanhavam os estudos dos filhos e à idade dos alunos. Não responderam à pergunta feita e mostraram-se conformadas e impotentes, como se esta situação fosse natural.

Outro aspecto que chamou a atenção desta pesquisadora foi o desconhecimento, pelas professoras, dos interesses dos alunos. As mídias, apesar de fazerem parte do cotidiano dos alunos e dos professores, não constaram de suas falas, enquanto objetos de estudos. Apareceram, esporadicamente, em seus comentários aleatórios sobre acontecimentos mostrados na televisão.

Nos questionários a eles aplicados (ANEXO 4) e na reunião do dia 14 de julho, oportunidade em que foram interrogados quanto "**ao consumo de TV pelos alunos e à influência desta sobre eles**", as professoras de Geografia e de Ciências das duas 5ª séries declararam:

" A realidade da escola não é tanto de criança que assiste à TV, elas vão para rua jogar bola e andar de bicicleta. Este bairro proporciona isto... dificilmente elas comentam alguma coisa sobre a televisão"

Os professores mostraram, em seus discursos, representações prontas e acabadas sobre a vida dos alunos, a ponto de uma das professoras (Geografia - turmas A e B) manifestar desconfiança em relação à validade dos dados (horas diárias durante as quais os alunos assistiam à TV ⁷⁸) que foram apresentados por esta pesquisadora na reunião anteriormente citada.

Os professores não se apercebiam de que os alunos não traziam os assuntos do seu cotidiano para a sala de aula, porque não havia solicitação nesse sentido, não havia lugar para a vida do aluno dentro da escola e, conseqüentemente, eles não se sentiam à vontade para fazê-lo.

5.3 OS ALUNOS DE 5ª SÉRIE E A TURMA ESCOLHIDA

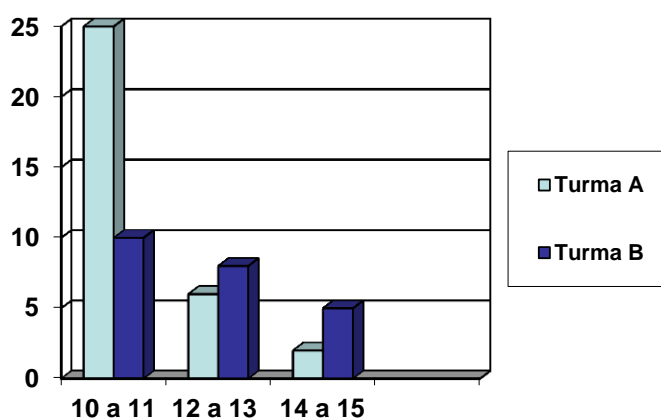
Durante os três meses em que se conviveu com as duas classes de 5ª série em atividades de sala de aula, em observações extraclasse e em acompanhamento nas visitas a locais públicos, levantaram-se interesses, necessidades e problemas dos alunos. Juntaram-se a estas constatações, elementos coletados a partir de entrevistas (ANEXO 2), questionários aos alunos (ANEXOS 3,6) e textos por eles produzidos (ANEXO 12).

⁷⁸ *Estes dados serão analisados no item 5.4.*

Para o conhecimento das classes, fez-se necessário considerar a faixa etária dos alunos (gráfico 1) e a situação socioeconômica de seus pais (dados obtidos através de questionários - ANEXO 5).

Gráfico 1

IDADE DOS ALUNOS NAS 5ª SÉRIES TURMAS "A" e "B"



As turmas eram semelhantes quanto ao número de alunos, porém eram diferentes quanto ao perfil de idade.

A turma "A" tinha vinte e seis alunos (74%) com menos de 11 anos, e a turma "B" tinha vinte e três alunos com 12 anos ou mais (66%), havendo, inclusive, uma aluna de 15 anos. Os alunos da turma B, segundo a idade, encontravam-se em início de adolescência.

Os gráficos a seguir apresentam a situação socioeconômica das famílias das duas turmas.

GRÁFICO 2
SITUAÇÃO DE MORADIA

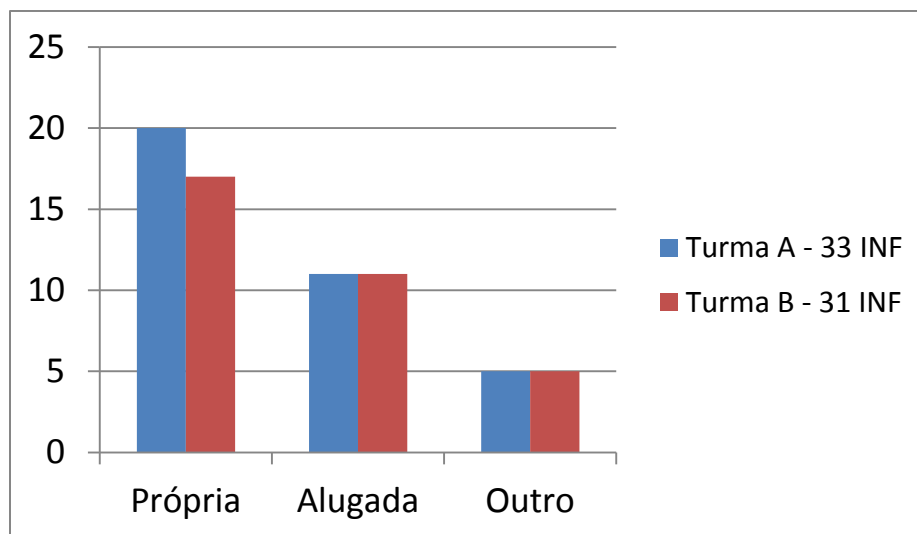


GRÁFICO 3
RENDA FAMILIAR

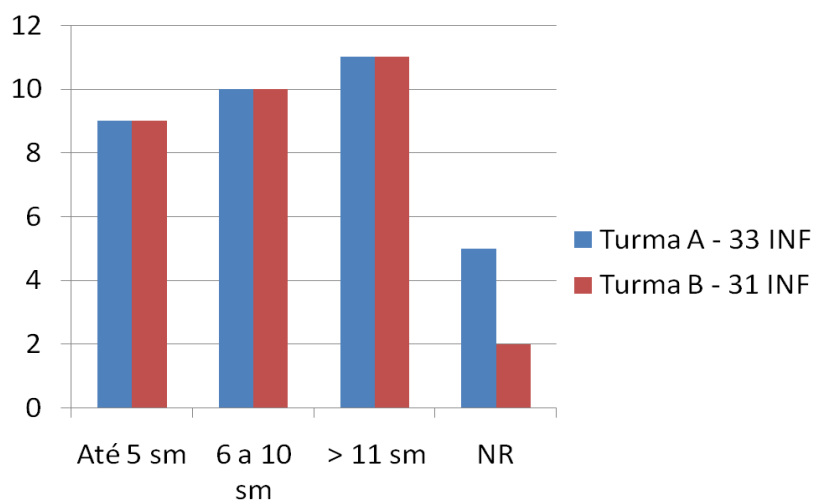


Gráfico 4

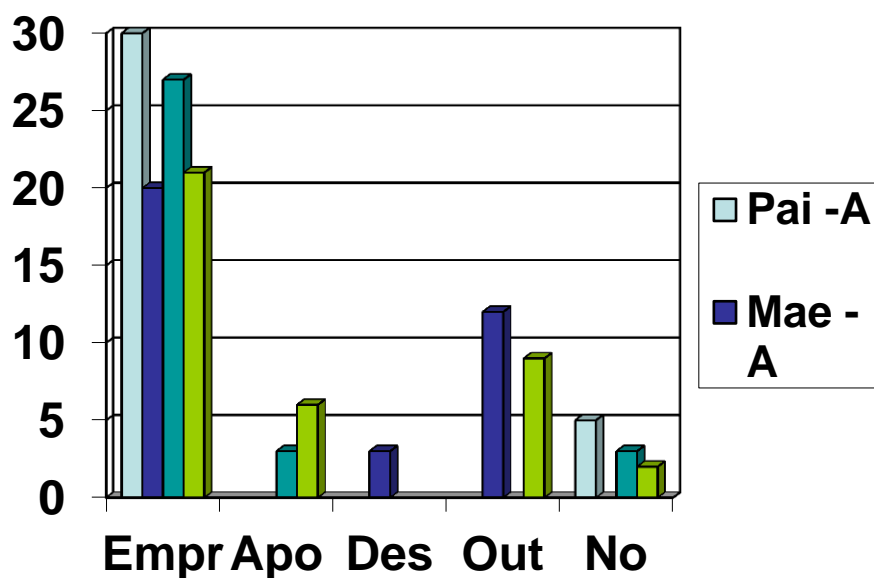
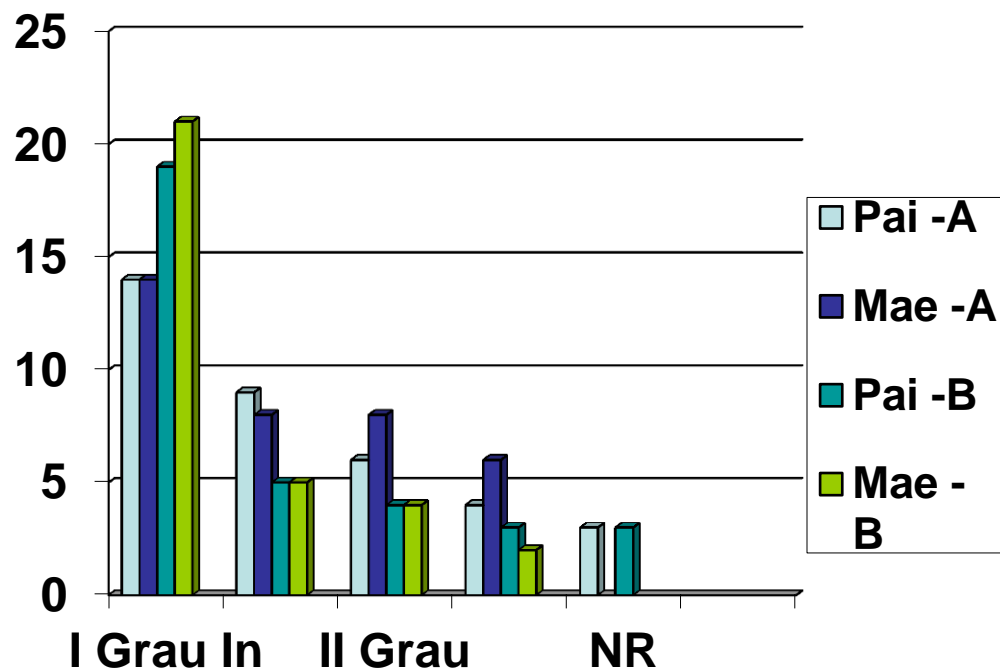


Gráfico 5



Legenda dos gráficos:

Inf-	informantes	Empr-	empregado
Apo-	aposentado	Des-	desempregado
Out-	outro	1 Grau in - 1°	Grau incompleto
Univ-	universidade	ñr-	não respondeu
sm-	salário mínimo		
Ñc-	pais não computados, pois não moravam com as famílias		

A comparação entre os dados dos gráficos indica que as duas classes eram semelhantes, quanto aos aspectos nível salarial e moradia.

A maioria (vinte famílias, 61% na turma A; dezoito famílias, 58% na turma B) morava em casa própria.

Os salários das famílias de ambas as classes estavam equilibrados em três grupos: até 5 salários mínimos, de 6 a 10 salários mínimos e mais de 11 salários mínimos.

Os dados levantados indicam que a situação socioeconômica e as ocupações das famílias de ambas as turmas eram semelhantes.

A maioria dos pais de ambas as classes estava empregada: 42% dos pais na turma A e 45% dos pais na turma B eram trabalhadores da produção industrial e assemelhados⁷⁹. As mães da turma B (39%)

⁷⁹ Utilizaram-se os dados da tabela do ANEXO 13. As profissões foram classificadas segundo:
BRASIL, Ministério do Trabalho. **Classificação Brasileira de ocupações, CBO.** Brasília : Sistema Nacional de Empregos, SINE, 1982.

-----. Ministério da Fazenda. **Imposto de renda pessoa física, 1994:** instrução para preenchimento da declaração de ajuste. Brasília : Secretaria da Receita Federal, 1994.

trabalhavam em serviços de conservação, limpeza e manutenção, e a maioria (40%) das mães dos alunos da turma A eram do lar.

A formação escolar dos pais dos alunos da turma "A" era um pouco diferente. Os pais da turma "B" tinham menos escolaridade (mais da metade com 1º Grau incompleto) que os pais dos alunos da turma "A"; sete pais (21%) desses últimos tinham curso superior completo, contra apenas três (10%) dos pais da turma "B".

Os dados das famílias das duas turmas apontam que enfrentavam dificuldades para o atendimento às necessidades básicas dos filhos, assim como para o oferecimento de diferentes formas de lazer. Considerando a atual conjuntura da sociedade brasileira, a região onde a escola está localizada ⁸⁰, os bens públicos disponíveis nesta região, a renda mensal e o número médio de filhos que as famílias possuíam (três), considera-se que pertenciam à classe média baixa ⁸¹.

Os pais da turma "B", pelo nível de escolaridade (a maioria com primeiro grau incompleto), tinham mais dificuldades para

⁸⁰ A pesquisa de Rodrigues (1993) indica que as rendas devem ser consideradas em função da região do país, pois acontecem discrepâncias entre os preços dos bens e serviços. Os 20% mais pobres da região sudeste detêm uma renda mensal inferior a 1 salário mínimo e os 20% mais ricos detêm renda mensal de 27 salários mínimos, ou mais.

⁸¹ Encontraram-se dificuldades para realizar esta classificação pois, atualmente, muitos elementos contribuem para a alteração do nível socioeconômico. Utilizaram-se dados oriundos do IBGE, PNAD, 1990 (apud Rodrigues, 1993) e Srour (1987).

prestar orientação escolar aos filhos. Viam a escola como fundamental, porém não mantinham com ela relações de identificação.

As observações, as entrevistas com os alunos das duas classes e os textos por eles produzidos indicam que gostavam da escola, do que ela oferecia, dos esportes, dos amigos, das condições físicas e materiais das instalações.

"Eu gosto da escola, porque aqui se desenvolve vida e cultura. A escola é grande, bonita, tem uma quadra... várias mesinhas e uma árvore para fazer sombra. Além de tudo isso, tenho meus amigos aqui... e alguns professores legais. Gustavo, 11 anos- turma A

"Na escola sempre tem um assunto mais divertido, um assunto novo... é melhor do que ficar na rua. Aqui a gente aprende, lá na rua não." Eric, 12 anos - turma B

Os alunos de ambas as classes deram ênfase à necessidade de obedecer às normas e respeitar os professores. Um aluno foi além, vinculando o respeito do professor à atitude do aluno:

"Nesta escola, os alunos poderiam ser mais educados e respeitar o professor, porque assim o professor poderia retribuir da mesma maneira." Cintia, 12 anos - turma A (grifos da pesquisadora).

A escola, enquanto espaço presente no cotidiano dos alunos, exige-lhes determinados papéis sociais impostos pela sociedade. De acordo com Heller (1992), os comportamentos sociais são desempenhados em função de estereótipos, analogias e esquemas já elaborados pelo meio em que o indivíduo cresce e, no caso, pela escola que frequenta.

Os alunos da pesquisa em questão assumiram tais papéis como

naturais, enlaçando a eles convicções (que nem sempre lhes eram próprias) e responsabilidades em relação à escola. Tinham conhecimento de que não demonstravam "comportamentos desejáveis", do pontos de vista dos professores ⁸².

No entender dos alunos, a escola era um local de situações contraditórias e conflituosas, pois ao mesmo tempo em que era agradável, representava o cumprimento de obrigações muitas vezes sem sentido.

" A escola é legal, muito chocante, às vezes chata, mas dá para levar....gostaria de poder ir ao muro... o professor dá muita bronca, às vezes sem sentido e muita lição... gostaria de mudar as regras da escola... poder ter mais jogos, mudar os horários..." Cintia, 12 anos - turma A.

As obrigações estavam presentes, também, nas definições estereotipadas sobre a escola que se puderam observar nos discursos dos professores, dos pais para filhos e nos "merchandising" oficiais divulgados na mídia, muitas vezes repetidos pelos alunos.

Na produção do texto que fizeram ⁸³, colocaram:

"A escola é boa, serve para mostrar o caminho... orienta para ser alguém na vida, para ter dinheiro, para ter carreira e profissão... Anderson, 14 anos - turma B

"As pessoas aqui trabalham para meu futuro, por isso a escola é como se fosse meu

⁸² Por exemplo, numa situação de visita extraclasse ao Planetário, os alunos participaram da apresentação com palmas e contagem numérica em coro. Segundo a percepção dos alunos, as professoras não ficaram contentes com "esta bagunça".

⁸³ Texto com o título "Minha escola", solicitado em 26/05, pela vice-diretora, para preencher a falta de um professor (ANEXO 12).

segundo lar." Nara, 12 anos - turma B

Esta citação mostra que as exigências da escola eram interiorizadas pelos alunos⁸⁴. Embora às vezes os alunos se rebelassem, percebiam que era necessário obedecer às normas institucionais, tais como usar uniforme, cumprir horários (extensos, na opinião dos alunos, com poucas horas para divertimentos), respeitar o professor, não conversar em aula...

Alan (11 anos - turma A) comparou a rotina da escola com a do trabalhador que tem horários e regras para cumprir, salientando que o trabalhador recebe dinheiro pelo esforço e ele não, evidenciando, desta forma, a não-percepção do significado da escola e do que esta lhe oferece, ou deve oferecer - conhecimento.

Snyders, comparando a rotina do aluno à do trabalhador (em situação semelhante à apresentada por este aluno da pesquisa), afirma que o aluno estuda "pela nota" e não sonha em reivindicar da escola "a satisfação da aventura intelectual e da descoberta, a satisfação atual, em sua vida de jovem" (1988, p.189).

No texto que realizaram, os alunos ficaram no "culto à escola" e no papel desta como "segundo lar", local de submissão e, através disso, transformação do mundo. Não mencionaram outras

⁸⁴ *Sentiam o autoritarismo da escola, que não lhes dava liberdade para expressarem seus pensamentos. Por outro lado, a maioria das características descritas nos textos dos alunos, principalmente da turma "B", concentrava-se nos aspectos físicos da escola.*

aprendizagens adquiridas fora da escola, como, por exemplo, com amigos, com família, com televisão, com brincadeiras de rua, significando que não as relacionam com a escola.

Mostraram, nas entrevistas coletivas, idéias e comportamentos originados mais de aprendizagem assistemática do que de ensino formal de sala de aula. Nos diálogos com os amigos e com a pesquisadora, observou-se que estavam presentes seus cotidianos de jovens adolescentes e de estudantes. Conversavam sobre " *namoros, dúvidas, família, religião, televisão, menstruação*".

Tais depoimentos põem em evidência o quanto a escola estava distanciada dos desejos dos alunos. É uma obrigação... "*é algo que a gente vai levando*" - como disse Marcelo, 11 anos e Uribelle, 13 anos - turma B. O descontentamento com a escola apareceu também na fala dos professores, que estavam sem motivação pela *ESCOLA*, entendida aqui no sentido geral (conforme observações no item anteriormente apresentado). As observações mostraram que os alunos tinham necessidade de namorar, de dialogar, de ter atenção, carinho e respeito dos professores, como todos os jovens nesta idade.

Alguns alunos, no texto solicitado pela vice-diretora, aproveitaram para, ao invés de descrever a escola, colocar todos os seus desejos:

" Eu gostaria muito que na escola onde eu estudo, "permitice" o namoro dentro da escola entre os alunos (...) pense comigo, namorar dentro da escola (...), alunos disciplinados, professores legais que conversa com a gente, professores bonitos e que ensina com carinho." Mariana, 14 anos - turma A.

" (...) que ela desse mais liberdade (...) mais brincadeiras (...) trabalhos com vídeos e excursões..." Paulo P., 14 anos - turma B.

No entanto, o que encontravam?

Falta de atenção, exigências, admoestações: " não conversem, não façam isto, precisam estudar mais, obedçam, façam as tarefas."

As necessidades básicas da idade não eram sequer cogitadas. Nas aulas observadas, a "cultura do silêncio" era almejada pelos professores. A movimentação, a participação e a fala do aluno só aconteciam sob os limites impostos pelo professor, nos horários e espaços por este permitidos, conforme esclarece Kenski (1994).

Aos alunos eram impostos deveres, sem consideração aos direitos reclamados por suas mentes, emoções e corpos .

No entender de Giroux e Simon (apud Moreira et al.), a escola não proporciona trabalhar com conhecimentos informais do cotidiano, "baseados no sensório, no imediato, no concreto, no prazeroso (...), áreas essas que o conhecimento formal e sua respectiva cultura reprimem continuamente" (1994, p.114).

O quadro a seguir apresenta uma súmula dos comportamentos necessários aos alunos das 5^as séries pesquisadas, segundo a visão dos alunos e dos professores.

É importante observar a não-correspondência, ou não-correlação entre necessidades e deveres apresentados pelos professores, como, por exemplo: "a necessidade de os alunos serem ouvidos" e o dever de "não conversarem"; "a necessidade de os alunos terem diálogo e participação" e o dever de "não conversarem ou conversarem menos". Os itens não observados podem indicar o desconhecimento por parte do professor (ou do aluno), ou a sua não-manifestação no período em que se desenvolveu a pesquisa.

Quadro 4 - ALUNOS DE 5ª SÉRIE

SEGUNDO A VISÃO DO ALUNO	
<p style="text-align: center;">NECESSIDADES</p> <p>1- ser tratado com carinho</p> <p>2- ter atenção</p> <p>3- ser respeitado</p> <p>4- ter alegrias</p> <p>5- ter diálogo</p> <p>6- ter liberdade de ação</p> <p>7- ter curiosidades satisfeitas</p> <p>8- conversar sobre o erro em geral</p> <p>9- conversar sobre seu corpo e sexualidade</p> <p>10- estudar mais</p>	<p style="text-align: center;">DEVERES</p> <p>1- NÃO SE OBSERVOU O ITEM CORRESPONDENTE À NECESSIDADE 9</p> <p>2- dar atenção ao professor</p> <p>3- respeitar o professor</p> <p>4- divertir-se</p> <p>5- não conversar em aula</p> <p>6- respeitar os limites, cumprir ordens e normas da escola</p> <p>7- ter atenção na aula</p> <p>8- conversar sobre prova e lição</p> <p>9- NÃO SE OBSERVOU O ITEM CORRESPONDENTE À NECESSIDADE 9</p> <p>10- estudar mais</p>
SEGUNDO A VISÃO DO PROFESSOR	
<p style="text-align: center;">NECESSIDADES</p> <p>1- ser ouvido</p> <p>2- ter atenção especial</p> <p>3- NÃO SE OBSERVOU O ITEM CORRESPONDENTE AO DEVER 3</p> <p>4- brincar, divertir-se</p> <p>5- ter diálogo e participação</p> <p>6- ter liberdade, poder criar</p> <p>7- ter curiosidades satisfeitas</p> <p>8- NÃO SE MANIFESTARAM SOBRE O ITEM CORRESPONDENTE AO DEVER 8</p> <p>9- autoconhecimento,</p> <p>10- estudar mais, ter boas notas.</p>	<p style="text-align: center;">DEVERES</p> <p>1- não conversar</p> <p>2- prestar atenção ao professor</p> <p>3- saber respeitar</p> <p>4- cumprir ordens e ter disciplina e responsabilidade</p> <p>5- não conversar ou conversar menos</p> <p>6- não faltar às aulas e ter obrigações</p> <p>7- concentrar-se mais</p> <p>8- estudar mais</p> <p>9- NÃO SE OBSERVOU O ITEM CORRESPONDENTE À NECESSIDADE 9</p> <p>10- estudar mais, fazer tarefas e se dedicar mais</p>

Os comportamentos indicam que as duas classes apresentavam

necessidades que podiam ser classificadas como *pedagógicas, sociais e afetivas* (Saviani, 1991a; Snyders, 1988), e sofriam a discriminação e o autoritarismo escolar que, na realidade brasileira, em muito têm contribuído para o fracasso escolar.

Alguns professores chegaram a expressar seu pensamento duvidando da capacidade da turma B para participar do projeto de ensino proposto por esta pesquisa:

"Será que esta turma entenderia o trabalho? Eles não têm espírito crítico para entender ainda." - Profª Artes, turma C

"Com a 5ª A você obteria melhores resultados." - Profª Português, turmas B e C

Como a metodologia adotada na pesquisa prevê a realização da intervenção em uma só classe, procedeu-se à seleção de uma delas, tomando por orientação, principalmente, características freqüentes aos alunos.

Escolheram-se os alunos da **TURMA "B"** porque:

- * tinham mais idade e demonstravam características peculiares à adolescência;
- * 30% já vinham de uma reprovação;
- * os pais apresentavam menor nível de escolaridade;
- * no entender dos professores, tinham comportamentos *"incorretos, imaturos"*, eram *"maus alunos"*, tinham *"muitos limites"* e eram *"incapazes de fazer o que se pedia"*.

Os objetivos da pesquisa indicaram a necessidade de se

realizar o trabalho com a classe mais **"carente e discriminada pelos professores."**

Assumiram-se, assim, estes desafios !

5.4 OS ALUNOS E A TELEVISÃO

O presente estudo realizou-se junto à **5ª série "B"**, composta por adolescentes com idades que variavam entre 10 e 15 anos, "consumidores espontâneos" da programação televisiva, "freqüentadores por obrigação" da escola, e "discriminados" pela maioria de seus professores.

Procurou-se levantar a relação existente entre alunos e este meio de comunicação - TELEVISÃO, em termos de *canais e programação a que assistiam, consumo, preferências e influências em seus cotidianos*⁸⁵.

Os dados obtidos são *quantitativos* - provenientes de questionários aplicados aos alunos -, e *qualitativos* - provenientes de entrevistas e observações realizadas em diferentes situações dentro e fora da escola.

Os meios de comunicação de massa fazem parte da vida de

⁸⁵ Embora os objetivos estivessem direcionados para os alunos, faz-se necessário apresentar alguns dados sobre a relação dos pais destes alunos com os meios de comunicação de massa que, com certeza, contribuíam em algum grau para as escolhas dos filhos.

todos os estudantes, principalmente o rádio e a televisão, e mais de 50% dos alunos possuíam também outros aparelhos, como telefone, videocassete, videogame e som (objetos presentes no dia-a-dia da maioria dos cidadãos de classe média brasileira). A

familiaridade dos alunos com as mídias pôde também ser observada pelas unidades de cada aparelho que possuíam em casa. A incidência de aparelhos de TV, por aluno, era de 1,6%, indicando que em algumas situações os membros das famílias podiam optar por assistir a diferentes programas nos mesmos horários.

Os pais assistiam à TV diariamente, priorizando as novelas e os seriados; colocaram os telejornais em 2º lugar, e os filmes em 3ª posição.

Os jovens assistiam à TV diariamente, dando preferência à ficção e à fantasia existentes nas histórias dos filmes e das telenovelas da rede Globo. Os dados indicam que, tanto o aluno quanto seus pais, se utilizavam da mídia televisiva como forma prioritária de lazer e assistiam à Globo em 1º lugar e ao SBT, em 2º lugar. Em 3º lugar, os alunos colocaram a Bandeirantes (pelos esportes) e as alunas, a Cultura, pelo seriado juvenil Confissões de Adolescentes, que ia ao ar naquele momento. Observa-se que a preferência dos jovens acompanhava a dos pais. Declararam assistir à TV juntos e conversar sobre aquilo a que assistiam, até porque era o horário em que estavam todos em casa, e a disponibilidade de

aparelhos de TV não era muito grande (1,6% de aparelhos por família). Os alunos indicaram conversar sobre a programação televisiva também com seus irmãos e amigos.

O quadro a seguir mostra o consumo de TV pelos alunos.

Quadro 5 - **CONSUMO DE TELEVISÃO PELOS ALUNOS**

Alunos	Total de horas diárias em que assistiam à TV		Permissão para ver TV	Programação preferida		
	2ª à 6ª	sáb- dom		1º	2º	3º
Masc. (16)	6 h	7h	14 - Sim, porque: pais deixam " não estão casa	1º desenho	2º report jornal	3º filme
Fem. (19)	5h 47min	6h	16 - Sim, porque: pais deixam pais gostam	novela	filme	jornal
TOTAL: 35			TOTAL: 30			

Os alunos estavam numa faixa etária em que seus interesses, na TV, se voltavam para a magia e a ficção que as histórias representavam. As jovens deram prioridade às novelas e colocaram os filmes em 2º lugar. Os jovens colocaram em 1º lugar os desenhos e, em 2º, escolheram os jornais e as reportagens (Globo Repórter, Fantástico). Um percentual de 5% dos jovens (sexo masculino) assinalou que priorizava os filmes pornográficos.

Os alunos em geral dispendiam grande quantidade de horas diárias frente à TV. Os rapazes assistiam à TV durante mais tempo que as moças. A média entre os dois sexos era de seis horas diárias. Este índice é superior aos de outras pesquisas citadas no

Capítulo III, item 3.2. Alguns motivos podem justificar esta diferença, entre os quais:

- * as diferentes épocas e locais de realização das pesquisas, que mostram sujeitos diferentes, interesses diferentes;
- * as diferenças de idades entre os sujeitos pesquisados;
- * as diferentes classes sociais abrangidas pelas pesquisas;
- * a situação socioeconômica do trabalhador brasileiro;
- * a melhoria da qualidade técnica da programação televisiva, ocorrida nos últimos anos;
- * a época de aplicação do questionário (julho de 1994, próximo à Copa do Mundo)⁸⁶, estação fria do ano, em que as pessoas ficam mais em casa.

Poucos alunos (14,3%) tinham limites para ver TV, enquanto que 85,7% tinham liberdade de escolha. As respostas dos alunos aos questionários evidenciaram que a liberdade de decisão acontecia porque os pais:

- * deixavam ver e também gostavam de TV;
- * não estavam em casa (100% dos homens e 67% das mães trabalhavam fora);
- * quando em casa, assistiam à TV juntos e não interferiam na escolha e decisão dos filhos;

⁸⁶ *Embora o esporte não tenha ocupado um lugar de destaque na preferência dos alunos, aparecia freqüentemente nos telejornais (colocado como 2ª opção pelos meninos).*

* não tinham o que dizer sobre a TV.

Os alunos que assinalaram possuir limites para ver TV apresentaram, como motivos, situações que ignoram a qualidade e o conteúdo da programação televisiva:

" faz mal aos olhos (...) tem que estudar para provas (...) está ocupado com serviços da casa e com lições (...) a mãe não deixa".

A faixa etária dos alunos desta classe (10 a 15 anos) contribuiu para que muitos de seus interesses se diferenciasssem. Os dados levantados nos questionários, entrevistas e as observações dos jovens nos passeios extraclasse demonstraram que os alunos estavam com interesses relacionados com :

* a explosão da sexualidade, principalmente das jovens que tinham mais idade;

* o questionamento aos valores infantis: muitos dos alunos, por mais que tentassem evitar, ainda apresentavam comportamentos infantis;

* a busca de padrões e modelos de comportamento adequados aos seus interesses ;

5.5 OS ALUNOS E AS TELENÓVELAS

A maioria dos estudantes pesquisados (91%) assistia a telenóvelas.

Escolheu-se este gênero para estudo porque é o mais visto por adolescentes em geral, pelos adolescentes da escola pesquisada e porque reflete, mais do que outros gêneros, processos que estão ocorrendo na sociedade e no cotidiano do jovem telespectador, aspectos estes não presentes nos livros escolares ao alcance dos alunos de 1º grau.

A análise dos questionários e a observação dos alunos mostra que a opção deles por telenóvelas da Rede Globo aconteceu...

- * pelos motivos técnicos e artísticos da própria rede de televisão;

- * pelo interesse por assuntos da atualidade e do seu cotidiano de jovem, abolidos da discussão em sala de aula e presentes na TV;

- * pela **não**-interferência das famílias na decisão e preferência dos filhos com relação à programação televisiva;

- * pela preferência dos pais pelas telenóvelas e seriados (uma aluna contou que sua mãe a aconselhou a ver uma telenovela);

- * pela situação socioeconômica relacionada à ocupação profissional dos pais, que não possibilitava acesso a diferentes formas de entretenimento.

O entretenimento e as histórias fictícias têm grande

influência sobre os comportamentos e atitudes sociais dos adolescentes, que introjetam modelos mais significativos segundo sua percepção e os utilizam em situações reais.

Os dados do quadro que segue mostram a percepção do aluno quanto às relações da televisão e da telenovela com suas experiências.

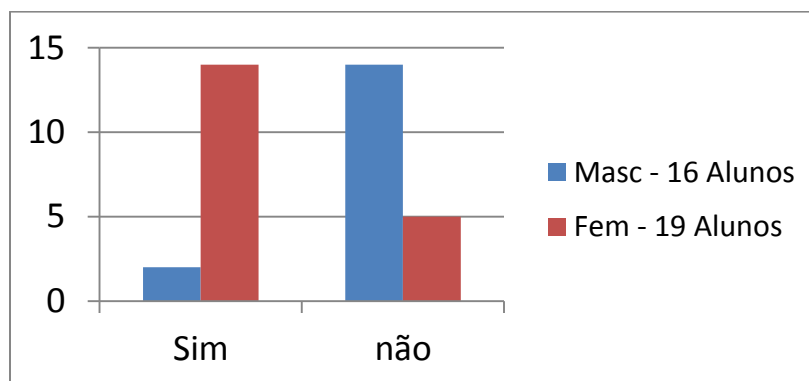
Quadro 6 - INFLUÊNCIA DA TV/TELENOVELA NA PERCEPÇÃO DO ALUNO

Os dados mostram que nem todos os alunos percebiam a influência da TV sobre seus comportamentos. Colocaram que a TV e a telenovela influenciavam mais a vida na escola do que a sua vida de adolescente. Porém, contraditoriamente, disseram que, assistindo a novelas, tinham vontade de:

- * *comprar roupas, jogos, sapatos, comida;*
- * *usar e copiar palavras, gestos e roupas;*
- * *fazer coisas, como sexo, namorar e quase tudo que a TV mostra.*

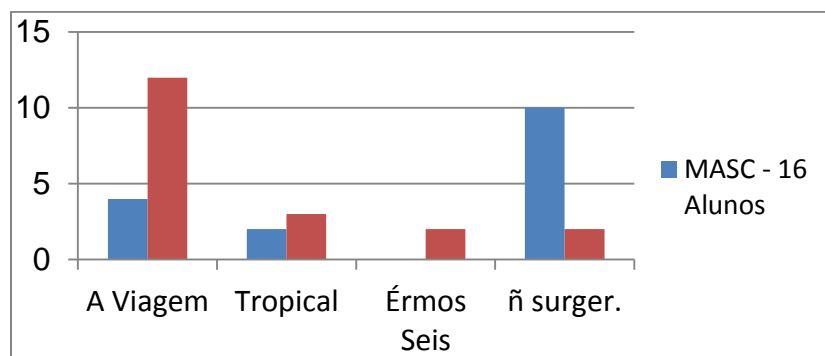
Os estudantes, quando questionados pela primeira vez quanto ao estudo e discussão de telenovelas na escola, assim se posicionaram:

GRÁFICO 6
OPÇÃO PELA DISCUSSÃO DE TELENOVELA



Os alunos estavam divididos quanto ao estudo da telenovela na escola, e os dados a seguir mostram suas sugestões.

GRÁFICO 7
NOVELAS SUGERIDAS PARA ESTUDO



Dos trinta e cinco estudantes, uma parcela significativa - vinte e três alunos (65,7%) - sugeriu alguma novela e doze alunos (34,3%) não sugeriram títulos para estudo, embora a grande maioria visse as novelas citadas.

Os motivos apresentados pelos jovens do sexo masculino para não estudar a telenovela na escola foram:

- * *"a novela é chata e demorada"* - Márcio, 14 anos;
- * *"não gosta de falar sobre novelas"* - Adriano, 11 anos e André 14 anos;
- * *"a novela é coisa para mulher"* - Gustavo, 11 anos;
- * *"a escola é para estudar e aprender, e não para comentar novelas"* - Anderson, 14 anos; Fábio, 13 anos e Eric, 12 anos;
- * *"está na escola para aprender outras coisas e novela é para conversar com amigos"* - Thiago, 11 anos;
- * *"não gosta de estudar, gosta de comentar"* - Sebastião, 14 anos e Bruno, 12 anos.

Nas falas dos estudantes em geral e nos dados dos questionários, observam-se contradições entre o que diziam e o que faziam:

- * Márcio (14 anos), embora achasse *"chata e demorada a novela"*, via todas as apresentadas pela Globo;

- * Adriano (11 anos) *"não gostava de falar sobre novelas"*, mas *"batia-papo sobre novelas"*;
- * dos quatorze meninos que assinalaram que não queriam estudar novelas, nem conversar sobre elas na escola, em outra parte do instrumento, quatro sugeriram títulos;
- * dos quatorze meninos, só dois não assistiam a novelas em casa, dado indicador de que ela fazia parte de seus cotidianos;
- * das quatro alunas que não queriam estudar novelas e conversar sobre elas na escola, duas sugeriram títulos para estudar;
- * de um universo de trinta e cinco estudantes, só três declararam não ver novelas, embora em outra parte do questionário alguns se contradissem: um deles assinalou que assistia à "Fera Ferida" e o outro sugeriu "A Viagem" para estudo;
- * na programação em geral da TV, a novela ficou em 4º lugar na preferência dos meninos e em 1º lugar na escolha das meninas, porém a ficção esteve presente nas escolhas de ambos, através do desenho animado, da novela e do filme.

Na faixa etária dos meninos (11 a 14 anos), é possível que muitos jovens sentissem necessidade de se opor às meninas e de se mostrar diferentes, através da não-aceitação da novela. Na fala de um menino (Gustavo, 11 anos), isto ficou explícito, pois afirmou que "novela é coisa para mulher" (este aluno não "batia-papo" sobre novelas, mas conversava com amigos sobre a programação da

TV).

Os alunos, em seus depoimentos, evidenciavam a atividade de aprender como associada ao esforço, à seriedade, à atenção concentrada e racional, e à ausência de prazer. O prazer de descobrir o novo na aprendizagem escolar não era por eles cogitado, nem percebido em situação escolar⁸⁷.

Nas falas dos alunos da pesquisa, a escola apareceu associada ao saber legitimado, organizado e aceito cientificamente, enquanto que a televisão esteve associada ao prazer e ao divertimento, sendo permitido o seu acesso fora dos meios escolares.

De acordo com Rosado (1993), os programas da TV fazem parte do contexto de lazer e entretenimento, adquirindo reconhecimento e aceitação social. São vistos em local com características próprias (em casa, em família, em grupos).

Os alunos da presente pesquisa conversavam sobre os programas da TV com os amigos. Os "assuntos" da escola ficavam restritos ao contexto de estudos e obrigações, relacionados diretamente com as cobranças de pais e professores e não ao "*bate-papo gostoso com os amigos*" (Thiago, 11 anos).

⁸⁷ *Concepções anteriormente analisadas neste trabalho e focalizadas por Rosado (1993), na comparação que faz entre o contexto de lazer e entretenimento associado à TV, e o contexto de sistematização e aprendizagem associado à escola, abordam esta questão.*

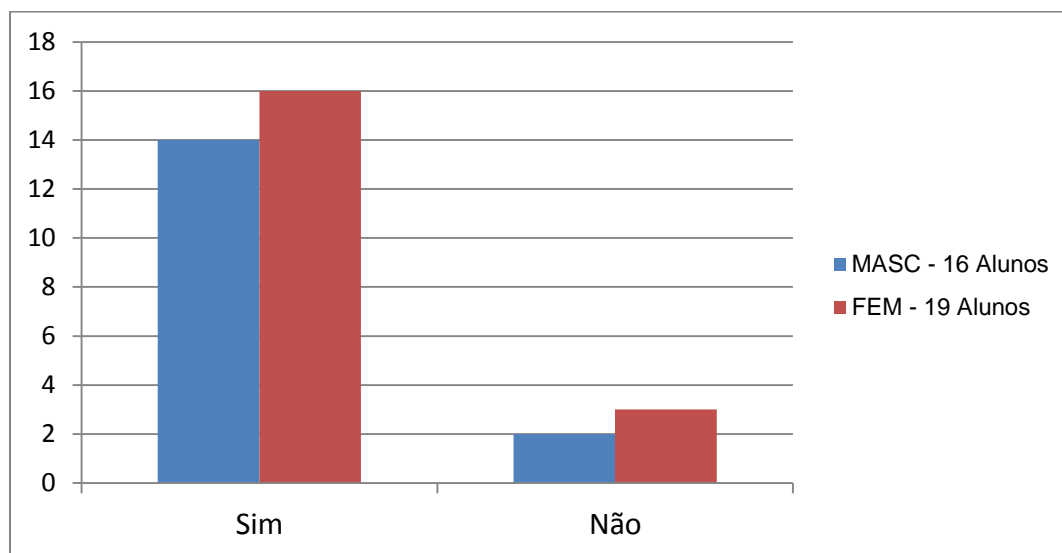
As contradições e desencontros de informações constatadas encaminharam a pesquisadora a uma outra coleta de dados, através de conversa individual com os alunos.

Realizou-se uma entrevista semi-estruturada (ANEXO 2) para, através de maior aproximação com os alunos, desvendar os motivos que os levaram a não querer *estudar e conversar sobre novelas na escola* e confirmar as *novelas a que assistiam e preferiam*.

Foi surpreendente o fato de a grande maioria dos alunos admitir que gostaria de "**bater-papo**" sobre novelas, dando prioridade à "**Viagem**". Usou-se propositalmente a expressão "**bater-papo**" para aproximação com a linguagem do aluno, para quem a televisão e sua programação não constituíam tema de sala de aula. Decidiu-se conversar com todos os alunos (inclusive com os outros que já tinham se posicionado a favor), pois se mostraram interessados e contentes de serem ouvidos. Aproveitou-se o fato para confirmar suas preferências e perceber **o que viam nas telenovelas e como viam**.

A seguir estão os dados que mostram as escolhas dos alunos, num segundo momento, a partir das entrevistas realizadas.

GRÁFICO 8
NOVA OPÇÃO PELA DISCUSSÃO DE TELENOVELA



Estes dados contrariam aqueles obtidos com os questionários. Os alunos, ao serem questionados pela segunda vez, disseram que não se lembravam do que tinham respondido, ou que não tinham entendido o que era pedido.

Isto conduziu a pesquisadora a algumas considerações:

- * os alunos, afeitos a uma escola autoritária, que não considera seus interesses e desejos, desacreditavam da importância de expressar os desejos;
- * os alunos não tinham o hábito de interpretar o que liam, respondendo, assim, apressadamente e sem pensar sobre as últimas questões do instrumento;
- * os alunos mostravam mais facilidade para se expressarem oralmente do que por escrito - situação que se pôde observar com a

grande maioria que se dispôs a contar e interpretar a novela;

* não estando habituados a emitirem opiniões para os professores, a tomarem decisões, nem a serem ouvidos sobre o que gostariam de fazer, os alunos só revelaram suas reais idéias quando se sentiram à vontade para fazê-lo, nesta nova situação que se afigurava, quando as "obrigações escolares" foram substituídas por "envolvimentos".

A liberdade de expressão apareceu a partir do momento em que se estabeleceu uma certa "cumplicidade" entre a pesquisadora e os entrevistados. O acompanhamento aos alunos em diferentes atividades e a comunicação aberta que se estabeleceu entre a pesquisadora e os alunos nas entrevistas, fez com que eles ficassem mais à vontade para expressarem suas opiniões. Foram explicados aos alunos os objetivos do trabalho e de sua participação no mesmo.

Neste segundo momento, em algumas das falas dos alunos, ainda apareceu a escola como local de obrigações e a novela como distração, para ser vista na sua intimidade e para ser compartilhada com os amigos, numa situação de lazer. O lazer e o prazer, segundo os alunos, não podiam se misturar com o conhecimento, com a preparação para seu futuro.

No entender dos estudantes,

"escola é feita para estudar e a novela ajuda um pouco..." - Éric, 12 anos

"as coisas da escola são diferentes..." - Fabiana Q., 14 anos.

Outros alunos justificaram que não gostariam de conversar sobre novelas, porque

"... vai ter muitas opiniões diferentes e isto vai gerar bagunça...acho que seria difícil, a turma não ia participar..." - Cristina F., 10 anos

Para os alunos, a emissão de opiniões diferentes era sinônimo de "bagunça", pois estavam habituados com a situação "bancária da educação" (Freire, 1979), na qual o professor fala e o aluno ouve em silêncio, quando consegue. Situação na qual um ponto de vista é selecionado pelo professor e apresentado (ou inculcado) ao aluno.

Nas situações escolares observadas, os alunos mostravam-se acomodados e passivos quanto às propostas que lhes eram feitas, ou demonstravam desagrado e rebeldia ao processo de ensino, através de comportamentos indisciplinados e agressivos à escola e aos professores; estes comportamentos são sintomas do desajuste dos alunos às situações escolares vividas.

Por outro lado, muitos dos estudantes, incentivados a dizer se "*gostariam de bater-papo na escola em situações descontraídas, sem livro nas mãos, com a ajuda de algum professor, sem provas...*" assim se manifestaram:

"Eu gostaria de conversar, seria melhor do que estudar assuntos da escola. - Márcio, 14 anos

"eu gostaria de saber mais sobre espiritismo... conversaria de vez em quando... tem

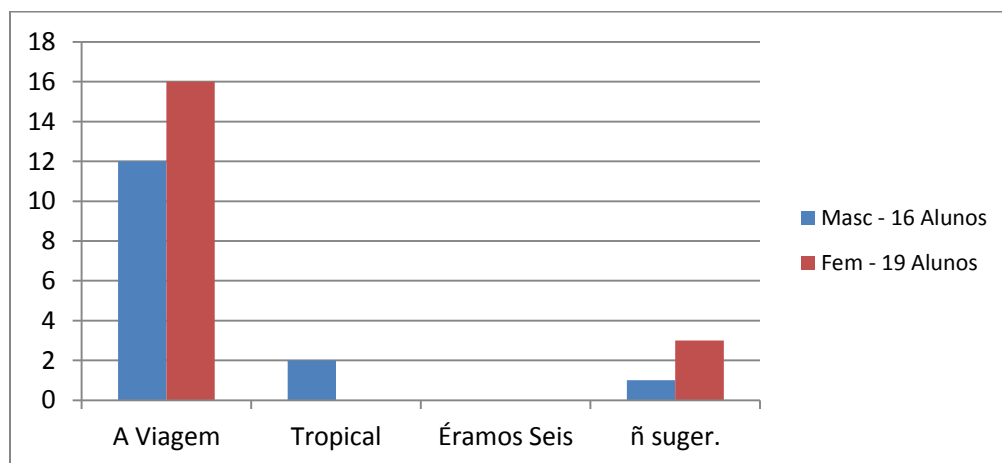
assuntos que interessaria conversar. - Fábio, 13 anos

"é mais gostoso do que pegar um caderno e ela dar um texto e ficar lá sentada e a gente fazer a lição, eu acharia melhor, pelo menos todos participariam..." - Marcelo, 11 anos (grifos da pesquisadora).

Os depoimentos mostram o interesse dos alunos por assuntos da novela e se lhes fossem oferecidas outras oportunidades escolares, gostariam de vivê-las. Apesar do comodismo apresentado em algumas situações, sugeriram assuntos que gostariam de abordar (embora neste momento a entrevista não tivesse esse objetivo).

O gráfico a seguir mostra as novas opções dos alunos para "bater-papo" na escola.

GRÁFICO 9
NOVA OPÇÃO DE TELENÓVELAS PARA "BATER PAPO"



A novela "A Viagem" foi escolhida pela grande maioria dos alunos (80%). As respostas aos questionários e os depoimentos dos alunos nas entrevistas confirmaram que a escolha recaiu nessa telenovela porque:

- * *"tem muita ação, tem emoção, é legal"* - Camila C, 13 anos e Thiago, 11 anos;
- * *" a novela tem pouco de mentira, parece que é real"* - Uribelle, 13 anos;
- * *"fatos que acontecem nela, acontecem no dia-a-dia"* - Camila F., 11 anos;
- * *" trata de coisas da vida, tristezas, morte, vingança"* - André, 14 anos;
- * *"as ensinações dela são muito boas"* - Marcelo, 11 anos;
- * *" é uma novela espirituosa... os espíritos aparecem"* - Thiago, 11 anos;

Pelos depoimentos dos alunos, percebe-se que o enredo da novela foi marcante para eles e claramente definido na preferência da maioria.

Como toda ação dramática, esta explorou diferentes papéis sociais do homem e da mulher, mostrou encontros e desencontros, a luta do bem com o mal, elementos presentes no cotidiano das pessoas.

A predominância de temas relacionados com a realidade das pessoas, com a emoção e com os sentimentos que se traduzem em relações maniqueístas entre o homem e mulher, pais e filhos, e amigos e inimigos, produz no jovem adolescente uma "adesão quase irrestrita às telenovelas" (Fischer, 1993).

A telenovela "A Viagem" retratava uma temática específica e de fundo religioso (no ANEXO 7 encontra-se uma sinopse da mesma). A realidade e a ficção entrelaçavam-se envolvendo o telespectador. Não era uma novela qualquer, segundo a linha "light" e divertida do horário das 19 horas da Rede Globo. Apresentava uma discussão ideológica explícita e propiciava que os assuntos transcendentais sobre a vida e sobre a morte fossem trazidos para discussão em rodas familiares e sociais. Os alunos disseram que conversavam sobre o espiritismo com os familiares, com os amigos e na sua Igreja.

Os alunos da presente pesquisa situaram sua escolha nesta novela pois, além de despertar sentimentos, segundo eles a história tratava de fatos que pareciam reais. Este aspecto é analisado por Fischer (1993) em sua pesquisa, segundo a qual os adolescentes ora dizem que gostam de novela porque ensina coisas da vida prática, ora dizem que gostam justamente porque mostra cenas irreais.

VI. A PEDAGOGIA DA COMUNICAÇÃO - UMA EXPERIÊNCIA

Durante a vida, nenhum ato, nenhuma palavra são indiferentes. Tudo deixa um rastro, transforma-se em semente: é como uma pedra que atiras na água; de círculo em círculo, o movimento atingirá a margem distante.

Yvone Tual

6.1 ETAPAS DA PEDAGOGIA

A Pedagogia da Comunicação aqui adotada utilizou-se de métodos de comunicação interpessoal e participativo, permitindo o entendimento, a compreensão da realidade em suas múltiplas representações. Pretendeu fornecer elementos ao estudante para "falar, ouvir, entender, ler e viver no mundo", buscando a **integração escola-sociedade** (Penteado, 1991 e Gutiérrez, 1993).

Estruturou-se, a pedagogia, pelo (a):

- * redefinição do papel da escola, enquanto propiciadora de expressão de conhecimentos e troca de saberes;
- * consideração dos saberes dos professores e dos alunos, enquanto sujeitos de processos de comunicação que se constituem em experiências sociais e históricas;
- * incorporação das linguagens culturais existentes no processo socioescolar;
- * uso das mídias, enquanto meios propiciadores de prazer e de "saberes estabelecidos";
- * utilização do conhecimento científico para compreensão dos "saberes estabelecidos";
- * consideração da importância da vivência da satisfação cultural atingida por intermédio de um trabalho escolar alegre, prazeroso, através de temas e atividades significativas para os alunos.

A Pedagogia da Comunicação, no experimento a que se

procedeu, não se constitui numa disciplina em si, mas numa conduta pedagógica *problematizadora* das práticas sociais, abordadas a partir de diferentes e interligados campos do conhecimento, a saber: televisão e escola.

Salienta-se que a metodologia foi desenvolvida a partir dos interesses dos alunos, da dialogicidade da professora-pesquisadora⁸⁸ com os alunos, destes entre si e do grupo com as mídias disponíveis ao aluno em sua casa e no espaço escolar. A metodologia⁸⁹ permitiu aos alunos maior expressão diante de diferentes formas de comunicação.

Descrevem-se, a seguir, as ETAPAS da metodologia como aconteceram:

a - LEVANTAMENTO DE DADOS SOBRE A REALIDADE DA ESCOLA

Uma das primeiras etapas em qualquer metodologia de pesquisa é o diagnóstico da situação que permite a aproximação/conhecimento do pesquisador com o objeto de estudos.

Na presente pesquisa, o diagnóstico da situação teve como

⁸⁸ *Apesar de este experimento, pelas circunstâncias encontradas, ter sido planejado pelo "pesquisador-professor", conforme descrição no Capítulo IV, adota-se o termo de "professor-pesquisador" por se tratar de condutas de sala de aula, que foram desenvolvidas por este último na qualidade de professor reflexivo e autônomo.*

⁸⁹ *As etapas e os exercícios foram elaborados a partir de Bellarmino (1985), Belloni (s.d.), Gutiérrez (1984, 1993), Moran (1987), Orozco Gomes (1991), Penteado (1991) para as diferentes disciplinas escolares que deram acolhida ao projeto.*

objetivos:

- * conhecer o contexto escolar, principalmente no que se refere aos interesses, necessidades e problemas dos professores e dos alunos;
- * constatar o nível sociocultural dos alunos e respectivas famílias;
- * levantar o envolvimento dos alunos com as mídias;
- * levantar a programação televisiva que os estudantes preferem e a que assistem.

As *atividades* realizadas nesta etapa encontram-se detalhadas no capítulo anterior. Resumidamente, referem-se a:

- * observações em sala de aula, em atividades extraclasse e em reuniões pedagógicas;
- * entrevistas com professores, direção e alunos;
- * aplicação de questionários aos professores, aos pais e aos alunos;
- * análises de documentos da escola, tais como Plano Diretor, atas e planilhas da vida escolar do aluno, atas dos Conselhos de Classe;
- * observações sistemáticas no cotidiano escolar, por exemplo, nos espaços do recreio, nas salas dos professores e nas reuniões para

entrega de boletins.⁹⁰.

b - LEITURAS DE TELENÓVELA

Realizar leituras de telenovela é decodificar, organizar e encontrar o que está por trás da "telinha". Envolve, num primeiro momento, o entendimento do que está acontecendo diante de nós e, num segundo, a descoberta de uma realidade, situando-a num contexto maior, "dentro de um espaço e tempo determinados, dentro de uma evolução histórica concreta" (Moran, 1987, p.17).

Esta etapa aconteceu em horários cedidos pelos professores das disciplinas de Português, Artes, Matemática e História⁹¹, e teve como *objetivos*:

- * levantar a percepção do aluno sobre a novela a que assistiu em sua casa;
- * encaminhar o aluno para análises de situações ocorridas na novela.

Para tanto, realizaram-se as seguintes *atividades*:

⁹⁰ *Esta etapa poderia ser simplificada se o pesquisador fosse professor da própria escola. Neste caso, caber-lhe-ia apenas levantar o envolvimento dos alunos com as mídias, principalmente a televisiva (a programação que eles preferissem e a que assistissem).*

⁹¹ *As atividades pedagógicas da metodologia, descritas a partir desta etapa, encontram-se no quadro sintético, no ANEXO 14.*

- * solicitação aos alunos que assistissem à telenovela (previamente escolhida) por um período (anteriormente acordado) e fizessem anotações diárias em suas cadernetas ;
- * levantamento, em classe, dos alunos que haviam realizado a tarefa;
- * relato dos estudantes sobre os aspectos importantes observados a partir de seus pontos de vista, nos capítulos;
- * diálogo sobre os personagens mais e menos importantes e o porquê de serem assim considerados;
- * coordenação das análises efetuadas pelos alunos sobre os acontecimentos e tramas da novela, levando-os a se posicionarem quanto aos mesmos, com base em suas experiências de vida;
- * realização, pelos alunos, de desenhos sobre o(s) acontecimento(s) mais importante(s) observado(s) desde que se iniciou o trabalho;
- * realização de diálogo sobre a realidade e a ficção existentes na novela, aproveitando exemplos trazidos pelos alunos, tanto de fatos da novela como de sua experiência de vida;
- * apresentação de situações ocorridas na novela para os alunos criarem alternativas de ação, ou tomarem decisões, como se fossem diretores da mesma.

c - LEVANTAMENTO DE TEMAS GERADORES

As observações dos alunos durante o diagnóstico da situação e as leituras de telenovela permitem detectar o seu universo "cultural-novelístico".

O *objetivo* desta etapa foi selecionar, junto com os alunos, os principais temas presentes nas telenovelas segundo suas óticas, o que permitiu à pesquisadora compreendê-los como um reflexo do universo cultural da sociedade.

A seleção aconteceu em três *encontros*, nas aulas de Português e de História.

Através de diálogos, os alunos escolheram os seguintes temas de trabalho:

1. As relações entre pessoas
2. A ficção e a realidade

d - PREPARAÇÃO DO PROFESSOR-PESQUISADOR

A preparação do "professor-pesquisador" aconteceu ao longo da prática, em condutas de sala de aula e fora dela.

O presente experimento, pelas circunstâncias encontradas, foi realizado por esta pesquisadora, que assumiu o papel de "professor-pesquisador", conforme descrição da metodologia da pesquisa (Capítulo IV).

Esta etapa aconteceu durante todo o experimento, entrelaçada

com as demais, pois a integração com alunos, professores e a construção/seleção de material de apoio forneceu subsídios para reflexão, seleção e elaboração de atividades. Teve-se como *objetivo* intensificar a preparação do "professor-pesquisador" no próprio local de experimento, encaminhando-se a experiência para a criação e vivência de processos de ensino-pesquisa no entrecruzamento de duas instâncias do saber: televisão e escola.

Considerando os temas geradores selecionados junto com os alunos, realizaram-se as seguintes *atividades* como suporte à pedagogia:

- * análise dos conteúdos dos planos curriculares das disciplinas selecionadas para o trabalho;
- * análise e seleção de material para o trabalho a ser executado em sala de aula: textos de mídias variadas, tais como de livros, de revistas, de jornais, de vídeos.
- * elaboração de exercícios problematizadores com os temas levantados, considerando as disciplinas escolares envolvidas na pesquisa;
- * apreciação, com os professores das disciplinas, dos exercícios a serem trabalhados de forma integrada com os conteúdos programáticos;
- * elaboração de material didático para o trabalho de discussão dos alunos em grupos;

* reflexão e discussão teórica com diferentes pesquisadores.

e - ESTUDO ANALÍTICO DOS TEMAS

O desenvolvimento dos temas aconteceu através de exercícios problematizadores e/ou sensibilizadores, considerando a utilização de mídias como recurso, suporte de compreensão da realidade e/ou como conteúdo. Em todos os exercícios foram apresentados aos alunos os objetivos, e explicados os procedimentos.

Os interesses dos alunos direcionaram-se para dois focos: *relações entre pessoas* (homem e mulher, pais e filhos, amigos e irmãos) e *imagem* (ficção e realidade).

TEMA 1: AS RELAÇÕES SOCIAIS ENTRE OS SEXOS

Os exercícios arrolados dentro deste tema foram adaptados para analisar os assuntos presentes na telenovela estudada e podem ser realizados em diferentes disciplinas. No caso desta pesquisa, foram realizados nas disciplinas de Português, Artes e História.

EXERCÍCIO N° 1 - DESCRIÇÃO DO PERSONAGEM (ANEXO 15)

Este exercício, realizado na disciplina de Português, teve como objetivos:

* descrever características dos personagens;

* estabelecer relações entre os papéis sociais apresentados pelas novelas e os existentes na realidade.

Desenvolveu-se em três etapas.

Numa primeira etapa, assistindo a um capítulo da novela em casa, as meninas observaram dois personagens femininos e os meninos observaram dois personagens masculinos que mais lhes chamaram a atenção, registrando dados sobre os seguintes itens:

- * aspectos físicos
- * modos de ser (características psicológicas)
- * ocupações e/ou profissões
- * assuntos tratados nos diálogos.

Numa segunda etapa, meninos e meninas trocaram, em sala de aula, observações feitas.

A seguir, elaboraram um painel conclusivo com características dos personagens masculinos e femininos, separando-as de acordo com os observadores - se meninos ou meninas (ANEXO 16).

Para finalizar, realizou-se, coletivamente, a comparação dos personagens focalizados com pessoas com quem os alunos conviviam diariamente, como pais, amigos, professores, parentes, e outros.

EXERCÍCIO Nº 2 - LEITURA DE VÍDEO

Este exercício, realizado na disciplina de Artes, foi

montado sobre o vídeo "Heróis e Heroínas", componente do Programa Formação do Telespectador (Belloni, s.d.).

O trabalho com o vídeo teve como *objetivos*:

- * perceber os diferentes valores, comportamentos e conceitos divulgados na TV;
- * discutir o conceito de estereótipo;
- * estabelecer relações entre os estereótipos propostos pelas novelas e os diferentes papéis sociais vividos pelas pessoas na realidade.

As *atividades* realizadas foram:

- * apresentação do vídeo "Heróis e Heroínas" (Belloni, s.d.);
- * aula dialogada com os alunos sobre os assuntos tratados no vídeo: temas enfocados pela programação televisiva, papéis sociais vividos pelos personagens, estereótipos e influência da TV no comportamento das pessoas;
- * identificação, com os alunos, de estereótipos presentes na novela analisada e elaboração de comparações com a realidade circundante.

EXERCÍCIO Nº 3 - LEITURA ORIENTADA DE TEXTO

O trabalho com o texto foi realizado na disciplina de Português. *Proporcionou-se*, aos alunos, analisar os preconceitos e estereótipos existentes em relação à mulher e ao homem brasileiros

na atualidade.

Os *procedimentos* realizados foram:

* leitura individual e em grupo, com interpretação oral do texto "Os Direitos das Mulheres" de Frei Beto (ANEXO 17). Os alunos foram orientados na interpretação de cada um dos parágrafos do texto, tendo que apresentar suas idéias ao grupo;

* diálogo para compreensão do texto, utilizando como referência o painel elaborado sobre os personagens da novela no exercício nº 1 (ANEXO 16).

EXERCÍCIO Nº 4 - PRODUÇÃO DE TEXTO SOBRE DITADOS POPULARES

Este exercício foi realizado em Português, tendo como *objetivos*:

* discutir os preconceitos existentes com relação à mulher e ao homem brasileiros, a partir de jargões conhecidos;

* propiciar à classe organização de idéias na realização da tarefa.

As *atividades* experimentadas foram:

Inicialmente, foi dada orientação aos alunos para que conversassem com os pais ou familiares para levantamento de jargões (ditados populares) sobre o homem e sobre a mulher.

Em classe, realizou-se conversa dialogada sobre o assunto. Solicitou-se aos alunos que se agrupassem em torno dos jargões

segundo suas preferências, para produção de um texto sobre estes.

Cada grupo escolheu um dos jargões para o trabalho. Os grupos que demonstraram dificuldades para a tarefa foram assistidos e orientados diretamente pela "professora-pesquisadora".

Finalmente, os alunos fizeram leitura e comentário oral dos textos produzidos.

EXERCÍCIO Nº 5 - LEITURA DE VÍDEO

Este exercício foi montado sobre o vídeo "O Retrato de um Século", da Série Cultura, do Instituto Cultural Itaú.

O *objetivo* deste exercício diz respeito ao conteúdo da área das Ciências Humanas e Sociais, (disciplinas de História e Geografia, mais especificamente):

* analisar os papéis do homem e da mulher no século XIX, comparando-os com os papéis sociais dos indivíduos de hoje.

As *atividades* propostas para trabalho foram:

* apresentação do vídeo "O Retrato de um Século", que enfoca os papéis sociais da mulher no século XIX, na sociedade rural do sudeste brasileiro e discussão sobre o mesmo.

A disciplina de História é adequada para trabalhar com diferentes temas das novelas, entre eles as classes sociais, o regime sócio-econômico-cultural, o espaço histórico-geográfico

onde a novela se desenvolve. Como a novela é reveladora de estereótipos, cabe às disciplinas da área de Ciências Humanas conduzirem os alunos para além do observável, abalando os preconceitos constatados, desvendando elementos não-evidentes sobre a realidade sócio-histórico-geográfica do país.

TEMA Nº 2: A IMAGEM - FICÇÃO E REALIDADE

Para Babin e Kouloumdjian (1989), com o choque das imagens de efeito global e a violência das cores e dos sons, a imaginação é sacudida, agitada, fazendo emergir à consciência, imagens reais ou fantasiosas que não estão apenas nas imagens televisivas, mas nas cabeças e nos desejos. As imagens aparecem assim associadas a códigos, muitas vezes já internalizados pelos telespectadores (principalmente pelos adolescentes), tanto pelas emoções como pelos conhecimentos.

As leituras da novela indicaram que os alunos tinham interesses por códigos utilizados na teledramaturgia, dominando, de forma empírica, alguns deles.

As atividades relativas a este tema foram realizadas na disciplina de Artes.

INTERPRETAÇÕES

Este procedimento *procurou oferecer* aos alunos oportunidades para analisar a importância da imagem como código de linguagem.

As *atividades* realizadas para alcançar o objetivo proposto foram:

- * apresentação, pela professora, de uma gravura (foto), cujo conteúdo tenha sido focalizado pela novela, para quatro alunos fora da classe. Os demais alunos permaneceram em aula;
- * orientação aos alunos para que entrem em classe (um de cada vez) e descrevam, para os colegas, o que viram na gravura (os colegas de fora da classe não o ouviam).

Os alunos da classe tentaram adivinhar sobre o que tratava a gravura apresentada pelas quatro versões orais dos colegas e foram encaminhados para dizer os detalhes da mesma (neste período os colegas que viram a gravura não falaram), a partir dos elementos - aparências físicas, caracteres psicológicos, assuntos falados e ocupações dos indivíduos da foto;

- * apresentação da gravura para toda a classe e levantamento de novas impressões dos alunos sobre o que estavam observando, comparando-as com as observações anteriores dos quatro colegas da classe;
- * diálogo com os alunos sobre a relação realidade e imagem, sobre

o papel das imagens na atualidade, salientando as diferentes leituras que a imagem e a realidade admitem;

* comparação e análise do que foi lido na gravura com uma das cenas da novela, e com situações da realidade. Os alunos trouxeram "casos" para exemplificar a percepção da imagem;

* conclusão sobre a presença e importância da imagem na vida cotidiana e sobre o modo como a TV "domina e re-cria imagens".

EXERCÍCIO N° 7 - OUVINDO OS SONS X VENDO AS IMAGENS

Este exercício *proporcionou* aos alunos analisar a importância da palavra, do som e da imagem como códigos de linguagem usados nos MCM.

Realizaram-se as seguintes *atividades*:

* divisão da turma em dois grandes grupos com tarefas diferentes: um grupo viu um segmento de um capítulo desconhecido da novela sem o som, observou como eram as cenas e criou diálogos, ruídos e sons para as cenas. O outro grupo ouviu o áudio do mesmo segmento sem a imagem e descreveu os ambientes, os gestos e o que as pessoas faziam nas cenas ;

* apresentação dos resultados pelos grupos à classe;

* diálogo para comparação entre os resultados;

* apresentação do vídeo "A Magia da Televisão", componente do Programa Formação do Telespectador (Belloni, s.d.);

- * realização de um diálogo relacionado com os temas tratados no vídeo: a imagem como representação de ficção e de realidade, e técnicas e recursos usados na TV, procurando desmistificar este veículo;
- * apresentação em vídeo do segmento da novela para realização de análise coletiva, relacionando elementos colhidos no exercício de sons e imagens e no vídeo "A Magia da Televisão", durante o qual o professor vai destacando as diferentes percepções;
- * considerações dialogadas sobre a função dos sons e das imagens nas representações.

f - PREPARAÇÃO DOS TRABALHOS FINAIS

Nas etapas anteriores, os alunos participaram de exercícios de análises dos temas geradores. A presente etapa avançou no estudo destes temas, propiciando, aos alunos, situações para discussão, re-leitura da realidade circundante (particular e televisiva) e para produção de conhecimentos relacionados com esta realidade. Os alunos escolheram o tema *Cotidiano*, por sua abrangência em relação aos assuntos até então estudados.

TEMA Nº 3 : O COTIDIANO

EXERCÍCIO Nº 1 - ANÁLISE CRÍTICA DE TEXTOS DE JORNAIS

O trabalho com mídias impressas, realizado em Português,

tinha como *objetivos* auxiliar os alunos a:

- * perceber como os temas destacados por eles na novela compõem a realidade social, para além de suas perspectivas pessoais, e ganham espaço em outras mídias;
- * familiarizar-se com características estruturais dos jornais e/ou revistas;
- * realizar análises reflexivas de textos de jornais relacionados com os temas geradores.

Realizaram-se as seguintes *atividades*:

- * distribuição de jornais e revistas aos alunos;
- * seleção, pelos alunos, de um artigo sobre um dos temas ⁹²;
- * distribuição de exercícios com identificação dos dados do jornal ou revista, resumo da notícia ou artigo, análise da matéria selecionada e interpretação das fotos (ANEXO 18).

EXERCÍCIO Nº 2 - TRABALHO EM GRUPOS

Para que os alunos tivessem oportunidade de vivenciar o diálogo, a interação e a reflexão em pequenos grupos, propôs-se, nesta etapa, um trabalho em grupo numa abordagem interdisciplinar, a ser realizado em Português, Artes e História.

Este exercício tinha como *objetivos* propiciar aos alunos:

⁹² *Se os estudantes estivessem habituados com as características do jornal, estas etapas poderiam ter sido realizadas em suas casas, após a explicação da tarefa pelo professor.*

- * realizar trabalhos com criatividade e criticidade, utilizando-se da linguagem oral, imagética ou escrita;
- * participar dos grupos de trabalho com organização e interesse.

Foram realizadas as seguintes *atividades*:

- * distribuição, leitura e discussão de material escrito sobre "O que é um trabalho de grupo" (ANEXO 19);
- * divisão da turma em grupos, de acordo com seus interesses pelos temas geradores e afinidades de trabalho com os colegas;
- * distribuição de material de apoio - revistas, jornais - e manuseio destes pelos alunos;
- * levantamento, junto aos alunos, de idéias sobre o(s) assunto(s) escolhido(s);
- * acompanhamento das discussões dos temas nos grupos e seleção, junto com os alunos, de tópicos a serem abordados;
- * elaboração de trabalhos pelos alunos.

Para a apreensão dos temas trabalhados no seu desdobramento social, os estudantes foram orientados para se utilizarem de diferentes mídias, tais como depoimentos de pessoas de sua comunidade, entrevistas com jovens, artigos de revistas e de jornais, fotos e imagens.

g - EXPOSIÇÃO DOS TRABALHOS

Nesta etapa, aconteceu o retorno à prática social mais

ampla. Os alunos devolveram à comunidade, em forma de trabalhos escolares, os temas extraídos do cotidiano, porém de forma organizada, refletida e reestruturada (Penteado, 1991 e Saviani, 1991b).

Foram realizadas *atividades* de:

- * organização dos trabalhos na sala de exposição;
- * acompanhamento aos visitantes, para explicação dos trabalhos (temas e procedimentos de pesquisa).

6.2 RESULTADOS OBTIDOS

A metodologia experimentada em Português e Artes envolveu o professor-pesquisador e os alunos, numa carga horária de 46 horas/aula, distribuídas no período de agosto a novembro. Maiores detalhes encontram-se no quadro descritivo das atividades pedagógicas realizadas em classe e respectivas cargas horárias (ANEXO 14).

Para proceder-se à sistematização e análise dos dados obtidos, utilizam-se as mesmas etapas da metodologia.

a - DIAGNÓSTICO DA SITUAÇÃO

Os elementos levantados com o diagnóstico da situação revelaram a prática pedagógico-social dos integrantes do processo

(direção, professores e alunos) e contribuíram para a definição das demais etapas da metodologia participativa. O conhecimento inicial permitiu ainda um planejamento adequado aos valores e significados dos alunos (cultura primeira), aspectos estes salientados por Freire (1987), Snyders (1988), Penteado (1991) e Saviani (1991b).

Esta etapa já foi descrita e analisada no Capítulo V da tese.

b - LEITURA DE TELENÓVELA

A telenovela escolhida para "bater-papo" foi "A Viagem". Os motivos desta escolha retrataram a preferência dos alunos da pesquisa e encontram-se analisados no item 5.5, do Capítulo V da tese.

As atividades que compõem esta etapa estão descritas nas páginas....a....

As leituras de telenovela facilitaram a criação de espaços para aproximar o "professor-pesquisador" dos alunos e apurar sua cultura primeira (de senso comum) em relação aos temas focalizados pela telenovela escolhida.

Alguns alunos, já no levantamento inicial sobre os motivos da escolha da novela, emitiram suas opiniões valorativas sobre:

* **as diferenças sociais existentes na novela:**

" ali o ponto é o social alto, eles estão bem de vida, têm estudo..." (Talita - 12 anos).

* **as relações de amizade:**

"Você não pode trocar um amigo por nada" (Gustavo - 11anos).

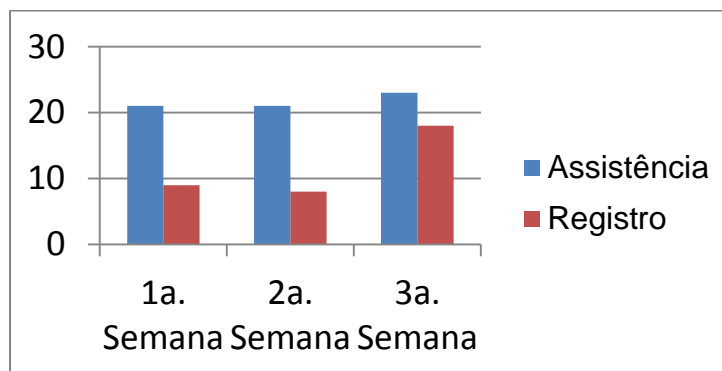
* **o aspecto religioso:**

"incentiva ao espiritismo, embora não retrate o inferno e o céu direito... não tenho nada contra o espiritismo, mas não está certo este tipo de coisa... tinha que ser mais real..." (Miriam e Talita - 12 anos, seguidoras da religião Evangelho Quadrangular).

Num segundo momento, ainda para levantar a cultura inicial do aluno, realizaram-se, sistematicamente, **leituras de telenovela**. Os estudantes assistiram (no período de dezessete dias, 31 de agosto a 16 de setembro), em suas casas, à telenovela e registraram em cadernetas, aspectos importantes observados.

O gráfico a seguir demonstra a inserção do aluno no processo de leitura da telenovela.

GRÁFICO 10
PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS NA LEITURA DE NOVELA



Na primeira semana, dos vinte e dois alunos que assistiram à novela, dez realizaram registros nas cadernetas. Três alunos justificaram que não assistiram aos capítulos por determinação dos pais (questões religiosas, pois eram divulgadas idéias da religião espírita).

Na segunda semana, o mesmo número de alunos (vinte e dois alunos) viram a novela, mas nove realizaram registros em suas cadernetas.

Na terceira semana aumentaram, significativamente, os índices: vinte e seis alunos viram a novela e dezenove trouxeram anotações.

Houve crescente participação dos alunos, embora a adesão tenha sido inferior à expectativa da pesquisadora. Os dados referentes à elaboração de tarefas em casa, pelos alunos, são analisados no decorrer deste capítulo, pois repetiram-se em diferentes situações.

As anotações que faziam garantiam-lhes o relato, em classe, do que haviam selecionado da novela. Os alunos sabiam que a pesquisadora não manusearia suas anotações. Em classe, mesmo sem anotações, a maioria emitiu seu depoimento. Tais relatos foram gravados, permitindo à pesquisadora a elaboração posterior de tabulação dos temas emergentes no recorte de leitura dos alunos, contidos no quadro a seguir. Esses agrupamentos não foram

organizadas para fins de estudos, não tendo sido apresentadas aos sujeitos da pesquisa ⁹³.

1. RELAÇÕES FAMILIARES

1.1 Relações entre o casal:

As ações, diálogos e atitudes entre os casais foram os aspectos mais salientados pelos alunos.

As expressões de amor, as emoções, os encontros, os diálogos apareceram nas falas dos alunos:

" o seu Tibério pede a Cininha em casamento... Otávio diz a Diná que a ama... eles conversam na praia... Igor e Lisa se beijam"

Os alunos trouxeram três vezes mais situações de brigas e desavenças entre casais, do que situações harmoniosas; convém considerar que a tônica da novela é a instauração de conflitos que, na maioria das vezes, só são resolvidos no final.

Os desencontros, os ciúmes, as agressões (verbais ou físicas), as tentativas de aproximação frustradas, enfim, as situações conflituosas entre os sexos foram descritas da seguinte forma pelos alunos:

" Guiomar tenta separar o casal... Ismael aperta o pescoço dela até que ela desmaia...Téo tenta passar a noite com a Diná, mas esta recusa... a mulher de Raul vai conversar com Diná, pois quer salvar seu casamento... Ismael prendeu Estela e amarrou e aproveitou dela, fez como bem entendeu, como se fosse qualquer objeto, Estela fica aflita nas mãos de Ismael..."

1.2 Relações entre pais e filhos:

⁹³ Nesta etapa da pesquisa não se identificam os alunos devido à dificuldade de diferenciar as vozes no gravador.

Os registros dos alunos enfatizaram estas relações. Eles trouxeram elementos sobre encontros e desencontros entre pais e filhos da novela. A maioria dos relacionamentos destacados entre os dois segmentos são de natureza conflituosa.

" A vóia, mãe de Andreza, descobre que ela não tem dormido em casa e vai para cima da empregada... o Téo não fica seguro com o pai, que era um desconhecido..."

Em meio a estas relações, existe a adolescente Bia (a única da novela) que não conhecia o pai e, depois de conhecê-lo, decepcionou-se pelo fato de ser foragido da polícia. Os alunos destacaram os conflitos da adolescente com relação ao pai, a sua fuga de casa e os esforços realizados pela mãe para encontrá-la. O desaparecimento da adolescente Bia foi importante para eles e esteve presente em sua leitura dezessete vezes:

"Bia descobriu a verdade sobre o pai dela... ela quis sumir... ela estava na praia e apareceu um homem..."

"Stela procura Bia e vai dar queixa na polícia... ela vai numa praia deserta..."

Comentando as ações da adolescente Bia, os alunos assim se posicionaram:

* Fabiana R. (12 anos) emitiu a sua desaprovação pelo fato de ela ter fugido de casa;

* Marcelo (11 anos) falou que *"faria a Bia conversar com a mãe"*;

* Grazielle (11 anos) aprovou e disse que, *"no lugar dela, iria para o deserto, bem longe da mãe"*.

1.3 Relações entre irmãos:

Embora com menor incidência (nove vezes), as relações entre irmãos apareceram nas leituras dos alunos. Os depoimentos colocaram em evidência a preocupação e o cuidado que existiam, permeando as relações entre os irmãos da novela:

" o Raul se sente culpado com o que aconteceu com a Diná (sua irmã)... Diná, preocupada com o desaparecimento de Stela, vai no consultório... diz que a irmã está em perigo..."

2. RELAÇÕES SOCIAIS

2.1 Responsabilidade com os meninos de rua:

Numa das tramas secundárias da telenovela, o autor da novela focaliza um problema social.

As situações percebidas pelos alunos (por nove vezes) disseram respeito à preocupação com um dos problemas da sociedade atual e evidenciaram uma posição solidária com os meninos de rua.

" O Seu Tibério começa a receber aposentadoria e vai pegar os meninos de rua, vai pegar uma casa junto com o Mascarado para ajudar os meninos de rua... e aí eles não ficam sozinhos na rua, é uma ação de caridade e isto mostra que as pessoas não são tão ruins... " (grifos da pesquisadora).

Junto à preocupação em intervir num problema social, apareceu, na novela, o preconceito em relação ao segmento focalizado, o que levou os alunos a se posicionarem frente a este fato:

" Seu Agenor não acha uma boa idéia e fala que as crianças são marginais e não podem ficar lá... ele pensou que as crianças fossem roubar e isso não estava certo." (grifos da pesquisadora).

2.2 Infrações sociais e o poder policial:

A preocupação com as ações anti-sociais do personagem Ismael (pai da Bia), a procura e a incompetência da polícia ficaram claras para os alunos, que assim se expressaram:

" o Ismael está escondido no cassino da casa dele... a polícia vai lá em Itatiaia e revista a casa inteira e não acha... a polícia estava a ponto de descobrir que ele era um traficante e isto mostra que a polícia não sabe procurar... eles conseguem pegar carona num ônibus, disfarçados... Ismael foge da polícia e a polícia acerta o piloto ..." (grifos da pesquisadora).

2.3 Relações entre amigos:

Os aspectos levantados pelos alunos relacionaram personagens que mantinham relações cordiais entre si (assim como entre os irmãos). Os amigos mostravam-se atenciosos, preocupados, querendo prestar ajuda ao companheiro, mesmo quando este não queria, aspecto que apareceu em suas leituras oito vezes.

" Dudu convida Tonho para ir a sua casa e Tonho convida Dudu para fazerem um passeio juntos... Regina, porque tem coração, solta Estela quando Ismael dorme... Diná foi conversar com Tato, mas ele começou a beber e trata mal a ela... Diná leva Tato aos Alcoólatras (Alcoólicos) Anônimos".

3. RELIGIÃO

A novela apresentava um enredo fortemente marcado pelo aspecto religioso-espiritualista. Tratava da vida dos personagens

em dois planos: vida na terra e vida após a morte. Os aspectos observados pelos alunos neste sentido foram:

" Otávio pede para voltar à terra... Diná sonhou com Otávio e foi se encontrar com ele, mas tinha um vidro no meio... foi visitar o Alexandre no inferno e ele não aceitou a visita..."

Em alguns depoimentos, utilizaram-se de vocabulário da doutrina Espírita de Kardec para contar o que aconteceu:

*" Otávio se **materializa** no quarto de Diná... Diná não acredita que o Alexandre esteja **obsediando**... ele **influi na vida** das pessoas... o **protetor** de Tibério voltou" (os termos em negrito são próprios da doutrina Kardecista ⁹⁴).*

4. HOMEM MISTERIOSO

Na trama secundária, a novela tinha um lado de mistério que agradava, principalmente ao público jovem. Havia um personagem, a princípio sem nome, origem e significado, que usava máscara e aparecia nas cenas relacionadas com a classe popular da novela. Os alunos simpatizaram com este personagem, que passou a manter relações afetivas com outros personagens do bairro pobre.

No decorrer das tramas, para solucionar em parte o mistério, ele mostrou o rosto e desvendou sua origem. Esta trama cresceu na novela, tornou-se importante para os alunos, sendo citada por eles doze vezes. Deixaram de chamá-lo de Mascarado para chamá-lo pelo

⁹⁴ *materializar-se: refere-se ao espírito que se torna visível para outra pessoa
obsediar : refere-se ao espírito que está importunando uma pessoa
protetor : refere-se ao espírito que protege, que cuida de alguém.*

nome, Adonai. A partir do momento em que se fez conhecido, surgiram conflitos que despertaram nos alunos desejos de "final feliz":

" O Mascarado tirou a máscara. Todos ficaram abismados com o rosto dele que estava deformado. Ele estava discutindo com a Carmem, que era sua ex-noiva e iam se casar... os vizinhos ficaram contra a Carmem e isto mostra que não devemos julgar as pessoas pelas aparências... a Carmem quer ficar com o Adonai e levá-lo ao cirurgião" (grifos da pesquisadora).

Comparando as leituras diárias da novela com os desenhos feitos pelos alunos nesta segunda etapa da metodologia, conclui-se que eles consideraram como acontecimentos mais importantes do período:

"O sumiço da Bia...a morte de Otávio... o Mascarado mostrou o rosto deformado...as crianças na casa do Mascarado... a descoberta do cassino... o Alexandre no inferno... ele consegue influir na vida das pessoas."

O ANEXO 20 representa um dos desenhos feito por um aluno para mostrar um dos acontecimentos por ele considerado mais importante na novela.

Muitas das situações citadas como importantes foram também levantadas pelos alunos como situações de que menos gostaram na novela:

"O Alexandre, porque ele atrapalha muito, porque ele quer se vingar da pessoa... o Otávio ter morrido... a Bia não querer voltar para casa dela ... a Guiomar, dona, ela dá uma de santinha... ela fica atrapalhando o casamento da filha dela com o Raul...o Ismael ter fugido... tinha que ter morrido ou ser preso."

Ainda na segunda etapa, quando questionados sobre os personagens mais e menos importantes e os motivos desta classificação, os alunos citaram alguns nomes e apresentaram como justificativa elementos que dizem respeito à linguagem da novela e não ao seu conteúdo.

Apresentaram como justificativa para os personagens mais importantes:

"porque aparecem demais... ocupam o caminho mais importante da novela... trazem a realidade da vida para a televisão... dão o enredo da novela"

Afirmaram que os menos importantes faziam:

"as confusões... as pontas, os papéis mais simples... os dublês... completam as cenas"

A LEITURA PRIMEIRA DA NOVELA

A telenovela trabalha com aspectos do cotidiano das pessoas, utilizando-se de personagens que desempenham papéis sociais existentes na realidade. Explora emoções, sentimentos, chavões, mitos e ritos de senso comum.

De acordo com Witter (1991), o conteúdo da novela é complexo e repleto de modelos sociais desempenhados por personagens masculinos e femininos que apresentam comportamentos adequados e não-adequados. Os modelos sociais transmitidos nesta novela foram naturalmente apreendidos pelos alunos como se fossem padrões

naturais.

A telenovela é composta de entrelaçamento de histórias " com conteúdos culturais de uma determinada sociedade e com elementos específicos de uma época" (Fischer, 1993, p.47).

Para os autores que fundamentam a presente Pedagogia (Gutiérrez, op. cit.e Penteado, op. cit.), a **prática social** aparece como um dos principais aspectos a serem considerados numa ação educativa. "Deve ser seguramente o ponto de partida de qualquer ação pedagógica e o seu constante pano de fundo" (Penteado, 1991, p.111).

Os depoimentos dos alunos sobre a telenovela "A Viagem" põem em destaque a prática social através das *relações familiares e sociais* focalizadas, permitindo perceber o quanto eram significativas em suas vidas cotidianas. A ênfase do contexto familiar percebido foi o *conflito e a desarmonia*. Poucas situações foram trazidas pelos alunos versando sobre aproximação de pares. Nenhuma família saudável, com relações afetivas equilibradas e estáveis apareceu no período a que assistiram e que analisaram. A busca da interação entre homem e mulher, pais e filhos, anseio de todos os indivíduos telespectadores, serviu como atrativo para mantê-los interessados na novela.

Desde os primeiros depoimentos dos estudantes apareceram a relação entre a ficção e a realidade, e as dualidades amor e ódio,

bem e mal, encontro e desencontro, que permeiam as relações entre os sujeitos da novela - aspectos os quais aparecem constantemente nas análises aqui realizadas.

Fischer, referindo-se à questão do amor, mostra que esta aparece para os alunos como revestida de uma aura mitológica... "tanto eles se emocionam com a quebra ou impossibilidade da relação, como com o encontro do par romântico..." (Ibid p.45).

" Assim, quando crianças, adolescentes e adultos se identificam tão intensamente com histórias de amor, estão vivendo, mesmo que por procuração, como assinala Jean Cazeneuve, o sentido mítico do amor, que age em duas direções: pela transformação do objeto de nosso amor em uma realidade mítica e, de outro lado, pelo impulso erótico que nasce de toda energia dirigida ao mundo mítico" (Ibid p.46).

Ainda segundo a autora, o erótico está na complexidade da narrativa, que desperta emoção, afetividade, adesão ou rejeição, sentimentos carregados de eroticidade, os quais encaminham o telespectador à entrega, ao envolvimento com o que se passa no vídeo.

Principalmente as jovens adolescentes da pesquisa entregaram-se com mais intensidade à ficção que explora a afetividade e o erotismo, pois eram reprimidas em algumas necessidades (físicas, emocionais) que estavam aflorando com a intensidade própria da idade ⁹⁵.

⁹⁵ *As jovens, nas observações extraclasse, demonstraram estar mais despertas para apelos*

A atitude da adolescente da novela despertou, com seu comportamento, opiniões que oscilaram entre aprovação e desaprovação por parte dos alunos. Um dos prováveis motivos para a desaprovação foi o fato de que as alunas sabiam onde a Bia estava, ou o fato de se preocuparem com o sofrimento da mãe do personagem. A atitude de aprovação da aluna Grazielle (11 anos) pode ter sido para chamar a atenção sobre si, ou talvez tenha relação com conflitos próprios da idade, enfrentados pela aluna naquele momento.

Os depoimentos, as opiniões dos jovens adolescentes, indicam que eles estavam ansiosos por poder desvelar sua **cultura primeira**, principalmente quando se sentiram seguros para agir assim.

Snyders afirma a continuidade entre cultura primeira e cultura elaborada. Não se pode pensar em nenhuma pessoa que não tenha "uma concepção de mundo (...), uma presciência da mais sábia filosofia contida na mais simples atividade intelectual" (1988, p. 91).

Cultura primeira não é só ponto de partida. Segundo o autor, "não é apenas matéria primeira, mas matéria constante, contém valores a manter no programa, que tem um papel a desempenhar

sexuais; por exemplo, queriam tirar a camiseta da escola e ficar de mini-blusa. Ainda nesta atividade, quando se perguntou do que mais gostavam, disseram " de zueirar, de namorar e de homem, que é a coisa melhor deste mundo" - Grazielle, 11 anos.

(...), ela aí introduz uma espécie de fermento" (Ibid p.89).

Em algumas situações, mesmo quando não questionados, os alunos apresentaram suas opiniões, principalmente com relação aos problemas sociais vividos na sociedade brasileira, presentes nas manchetes dos telejornais e retratados na novela; por exemplo, a atuação da polícia e auxílio aos meninos de rua:

*"... isto mostra que a polícia não sabe procurar...
... é uma ação de caridade e isto mostra que as pessoas não são tão ruins..."*

Alguns alunos foram solidários com a *solução paliativa* encontrada pelo autor para abordar o problema social das crianças de rua. Levantam-se algumas hipóteses para tal:

- * os estudantes se identificaram com as crianças;
- * todos os personagens no enredo da novela passaram a agir com maior solidariedade com os meninos de rua;
- * os meninos de rua na sociedade brasileira são minorias ameaçadas e a imprensa reforça este dado.

Os estudantes não demonstraram dúvida ou descrença quanto aos dois planos mostrados na novela: vida na terra e vida após a morte. Isto pode significar que aceitaram a "**ficção**" mostrada na novela, ou que acreditaram na "**realidade**" da novela. Os alunos, em seus depoimentos, levantaram aspectos referentes ao conteúdo espiritualista da novela, porém poucos emitiram opinião mais

elaborada sobre o mesmo⁹⁶. De maneira geral, esta temática apareceu como "cultura primeira", mostrando que os alunos tinham conhecimento de alguns elementos da doutrina espírita, citando inclusive termos específicos a ela (termos em negrito explicados no rodapé 88).

A presente etapa indicou caminhos para identificação de algumas características da "cultura primeira" do aluno:

* eles dominavam a linguagem da novela, movimentavam-se bem dentro das representações e dos papéis dos personagens, percebendo-os como mais e menos importantes e justificando;

* na novela, a verdade e a ficção foram vividas ao mesmo tempo. Nem a realidade da ficção, nem a ficção da realidade foram questionadas. Os alunos tiveram dificuldades para entender algumas cenas como fictícias, como, por exemplo, na ocorrência de "beijos e carinhos" entre os atores. Um dos alunos levantou esta polêmica e muitos se manifestaram sobre o romance na novela como se fosse verdadeiro, embora tenham tido dificuldades para estabelecer comparações entre esta situação e sua vida real;

* a maioria dos personagens foi tratada com intimidade de amigo.

⁹⁶ *Havia na turma duas alunas que se disseram "Crentes" (pertencentes à Igreja Evangélica Pentecostal, cujas famílias não permitiam que vissem novelas) e duas, da Igreja do Evangelho Quadrangular. Estas últimas assistiram aos primeiros capítulos, discutiram-nos em sua Igreja e apresentaram, na escola, suas idéias sobre a novela.*

Percebe-se que os alunos os quais já analisaram tramas da novela, apresentaram sua opinião, mesmo que seja para se opor aos fatos da novela, orientados por questões ideológicas.

Mesmo os mais velhos foram tratados pelo nome, com exceção de alguns poucos, como "Dona Marocas", por exemplo, que os alunos chamavam de "véia". Esta linguagem surgiu, provavelmente, por desaprovarem sua atitude com a filha, por lembrar-lhes situações familiares ou pelo próprio preconceito social contra o idoso, existente na sociedade brasileira;

* os alunos demonstraram conhecer a origem das histórias das novelas. Disseram que se originam de "histórias retiradas de filmes, do folclore, de histórias antigas, da realidade e da fantasia";

* identificaram o desenrolar da novela como tramas que vão sendo resolvidas, e vão surgindo outras. Em seu entender, "as cenas importantes ficam para o final";

* os alunos souberam contar o que aconteceu na novela, mas tiveram dificuldades para falar; foi preciso provocá-los com perguntas, para darem continuidade à história;

* os alunos, quanto mais distantes do capítulo visto, maior dificuldade sentiam para se lembrar dos detalhes da novela. Isto mostra que só aquelas representações mais repetitivas e significativas para os telespectadores passam a incorporar-se ao acervo de representações destes;

* os jovens assumiram os estereótipos como naturais e como parte do seu dia-a-dia, dando "conselhos de senso comum" aos

personagens, para estabelecerem a ordem das coisas;

* eles esperavam o final feliz, sugerindo, inclusive, que retirassem os personagens maus da novela, ou então que fossem amenizadas as maldades destes. Os alunos, quando levados a criar alternativas de ação que mostrassem caminhos para alguns problemas, apresentaram soluções nada criativas para os conflitos: sugeriram o perdão, o casamento, o namoro, a exaltação do bem, a punição do mal, a honestidade do bandido - aspectos presentes no desejo e vontade, independentemente da operacionalidade real da situação. Não perceberam que estes maniqueísmos são utilizados, propositalmente, para despertar o interesse do telespectador;

* levados a estabelecer comparações com situações vividas por eles ou mostradas nos meios de comunicação, os alunos tiveram dificuldades para discutir situações que ultrapassassem os conselhos, a harmonia entre as partes e a solução dos conflitos. Ainda nesta etapa, demonstraram dificuldade para analisar a situação do ponto de vista pessoal, familiar ou social. A análise mais apurada apareceu quando o encaminhamento da trama da novela propiciava esta situação, como, por exemplo, no caso do preconceito com a aparência do Mascarado.

c - LEVANTAMENTO DE TEMAS GERADORES

A seleção de temas geradores obedeceu a três etapas.

Na primeira etapa, estabeleceu-se um diálogo com os estudantes sobre cada um dos acontecimentos por eles indicados como importantes e sobre os de que menos gostaram (pág.), procurando-se também estabelecer relações entre eles e a vida real.

Este diálogo conduziu à segunda etapa, na qual foi destacado o *tema relações sociais* e foi construída uma lista, detalhando-se as relações em causa.

RELAÇÕES SOCIAIS FOCALIZADAS PELOS ALUNOS:

A mulher e o homem na novela

A mulher e o homem na sociedade

A vida da mulher

A luta feminina

O homem atual

Os desafios do sexo frágil

Os heróis e heroínas na nossa sociedade

O relacionamento dos filhos com os pais

Nossa vida com os irmãos

Os jovens e sua realidade

A vida nas cidades

Os amigos

O namoro e o casamento

Na impossibilidade de realizar um estudo de todas estas

relações, procedeu-se, numa terceira etapa, à seleção, junto com os alunos, de temas para uma exploração mais detalhada. A escolha recaiu sobre *relações entre homem e mulher*, e sobre *papéis sociais exercidos pelos jovens na família e na sociedade em geral*.

Muitos dos assuntos por eles levantados, além de estarem presentes no cotidiano das novelas, têm pontos de identificação com o cotidiano dos adolescentes, fazendo parte das inquietações por eles vividas.

Os alunos sentiram satisfação em trazer para esta pesquisadora sua **cultura primeira**, desenvolvida através de sonhos, desejos e experiências em contato com os amigos, família e com os MCM, conforme apresentam Freire e Shor (1987) e Snyders (1988). Envolveram-se, espontaneamente na seleção de temas. Essa atividade permitiu perceber um avançar de uma leitura mítica da TV (primeira leitura), para leituras mais realistas e mais próximas de suas experiências enquanto jovens.

A **satisfação escolar** surgiu quando o aluno teve possibilidade de expressar sua opinião e de participar de processos decisórios, como se configurou nesta etapa. Proporcionou-se uma **parceria** entre a pesquisadora e os alunos, e uma **construção coletiva** dos conhecimentos, respeitando os interesses individuais e o ritmo de cada aluno (Corazza, 1992). Eles perceberam que suas opiniões foram consideradas na escolha

dos caminhos (temas) do estudo. Tiveram, desta forma, a auto-estima reforçada.

Os assuntos escolhidos pelos alunos, componentes da temática mítica televisiva, estão também presentes no **dia-a-dia de todos os jovens**. Trata-se de temas que, apesar de serem de seu interesse, não são considerados pela escola tradicional. São temas sociais que poderiam ser aprofundados em diferentes disciplinas, tais como Português, Artes, História e Geografia.

A escola tradicional, no entender de Freire e Shor (1987), Penteado(1991) e Rosado (1993), tem transmitido aos alunos o conhecimento formal, o saber científico, a norma culta de maneira estanque. Perde-se de vista, neste tipo de escola, o significado de tais saberes para a vida do aluno, na medida em que não são estabelecidos vínculos entre estas duas esferas, além de não se cogitar do prazer de descobrir, de dialogar, de participar e de construir o próprio processo de aprendizagem, considerando experiências e necessidades dos alunos.

Na etapa anterior (leituras de telenovela), iniciaram-se os problemas com a "**dialogicidade**" estabelecida com os alunos: falavam todos ao mesmo tempo, querendo contar a novela a que haviam assistido. Nesta etapa, o problema teve continuidade: cada um queria falar mais alto do que o outro, para ser ouvido primeiro. Apesar de, em todos os encontros, haver diálogo e

orientação aos alunos neste sentido, o problema permaneceu.

d - PREPARAÇÃO DO PROFESSOR

Nesta etapa, tentou-se buscar aproximação entre o saber produzido na academia (pelo pesquisador) e o saber escolar (do professor) através de problematização, reflexão e análise sobre os significados encontrados na realidade escolar (André, 1994a) das 5^a séries. A partir disso, tentou-se discutir esta realidade com os professores, para elaboração de propostas com a finalidade de superar os problemas encontrados .

Esperava-se do professor da escola pesquisada, que assumisse "um papel ativo no seu próprio processo de formação e a incorporação de uma postura investigativa que acompanhasse continuamente sua prática profissional" (André, 1994a, p.292).

Como se frustraram as expectativas em relação a este professor (razões já discutidas na metodologia - Capítulo IV), o papel de professor foi assumido por esta pesquisadora, possibilitando uma aproximação e uma vivência mais intensa com situações concretas de 5^a série em sala de aula.

Esta aproximação aconteceu através de interações com docentes, alunos e com o material escolar (planos curriculares das disciplinas e material de trabalho para o aluno, entre outros) que permitiram o exercício do diálogo, a partilha de experiências,

principalmente entre o professor-pesquisador e os alunos, fundamentando os estudos destes, auxiliando-os na definição de alternativas e na preparação de atividades de interesse comum.

A preparação do professor e do pesquisador na perspectiva da pedagogia aqui adotada encaminham à *formação continuada, ou em serviço*, como investimento necessário ao profissional "professor-pesquisador", assim como ao "pesquisador-professor".

No entender de André (1994b, 1996 ⁹⁷), o processo de formação em serviço é um processo difícil, que exige novas formas de trabalho:

- * é um caminho longo, que demanda envolvimento e esforço para "reflexão, diálogo e crítica do coletivo de professores";
- * é um processo coletivo que necessita das comunicações, das interações entre saberes que estão se construindo na prática;
- * é um processo construtivo e criativo, aberto a novas possibilidades na construção de saberes.

Na presente pesquisa, o contexto escolar, determinado por elementos, principalmente de ordem administrativo-burocrática, conforme descrições presentes no item 5.2, Capítulo V desta tese, contribuiu para o impedimento da formação do professor em serviço,

⁹⁷ Aula inaugural proferida pela prof^a Dr^a Marli E. D. A. André, na Faculdade de Educação da UFPEL, em 29 de março de 1996, sob o tema "Subsídios da pesquisa à formação docente".

abrindo, assim, possibilidades para que esta pesquisadora vivesse situações de ensino e pesquisa que permitissem a reflexão sobre a ação (Schon in Ludke, 1994).

e - ESTUDO ANALÍTICO DOS TEMAS

Esta etapa da metodologia compreendeu um conjunto de exercícios propiciadores de **dialogicidade, de participação e incentivo à iniciativa do aluno**. Fazia parte da pedagogia trabalhar com o **consentimento e a motivação do aluno**.

Pretendeu-se, com os exercícios, despertar o interesse dos alunos, os quais nem sempre revelavam disposição inicial para a realização dessas atividades.

Conforme Freire e Shor, a busca da motivação implica a realização da proposta e concorre para o alcance dos objetivos. "A motivação faz parte da ação. É um momento da própria ação. Isto é, você se motiva à medida que vai atuando, e não antes de atuar" (1987, p.15).

Este aspecto pôde ser observado, pois aqueles alunos que inicialmente estavam "desmotivados" passaram, com a continuidade da participação nas tarefas, a se engajar nas atividades, principalmente quando se envolveram nos trabalhos em grupos.

TEMA 1: AS RELAÇÕES SOCIAIS ENTRE OS SEXOS

O primeiro exercício realizado foi o de *descrição do personagem*, apresentado na página... e no ANEXO 15 desta tese.

Todos os alunos (trinta e cinco) haviam assistido aos capítulos propostos. Todavia, apenas quinze alunos (42,8%) entregaram o exercício por escrito. Todos deram sua contribuição na construção do painel em sala de aula (ANEXO 16).

Na descrição dos personagens, os jovens revelaram sua cultura inicial, na maioria das vezes marcada por **preconceitos e estereótipos**.

As jovens, além de citarem as características físicas e de aparência dos personagens (cabelo, roupa, idade), utilizaram-se de adjetivos, tais como:

" fisicamente ótimo... anda na moda... é chique...boa aparência, de galã... elegante... roupa de rico ..."

Os jovens do sexo masculino descreveram os personagens masculinos também a partir das características físicas e de aparência. No diálogo em classe, na frente das colegas do sexo oposto, fixaram-se no físico das mulheres e usaram chavões, tais como:

" boazuda... corpuda... linda..."

Em ambos os sexos (mas principalmente entre as meninas), verificou-se uma diferença entre os relatos escritos e orais

apresentados. Os relatos escritos registraram características que escapavam aos aspectos físicos do personagem, reveladoras de uma observação mais refinada, como se pode perceber a seguir:

"usa um português muito bonito... fala correto... fala suavemente e delicada... falava cansada... é positiva, é ideal... postura ótima..."

Na descrição das características psicológicas, os meninos e as meninas, de maneira geral, salientaram a sociabilidade dos personagens, traduzida em suas relações.

Os traços estereotipados construídos pela novela foram registrados em sua leitura. Os homens apareceram como trabalhadores e as mulheres como supermulheres, sensíveis e disponíveis em todas as situações, para prestar ajuda ao seu próximo:

"carinhosas, amorosas, compreensivas... pessoas doces, amiga que segura qualquer barra... boazinha... consoladora..."

Os estudantes, quando questionados a respeito, perceberam que os personagens masculinos exerciam profissões mais valorizadas socialmente, tais como *"advogado, arquiteto, executivo, médico, engenheiro"*.

As ocupações femininas registradas, entre outras, foram *"dona de locadora, cabeleireira, governanta, babá, dona de casa."*

Com o exercício, pretendeu-se despertá-los para os

estereótipos apresentados nas novelas. Neste sentido, foram encaminhados para estabelecer comparações entre os personagens da novela e as pessoas que faziam parte do seu dia-a-dia, tais como pais, vizinhos, amigos. Os alunos, em seus depoimentos, apresentaram que, de maneira em geral, alguns homens e algumas mulheres que conhecem são muito semelhantes aos personagens da novela.

Por outro lado, apresentaram situações sociais nas quais as pessoas, na realidade, agem diferentemente da ficção, uma vez que esta última não revela os problemas em profundidade, ficando apenas nas aparências:

"a realidade não é esta... não quer dizer que por ser rico vai estar sempre sorrindo assim... minha mãe trabalhava numa casa em que a dona era rica, mas estava triste... ela ficava em casa normal, de shorts, de chinelo... a minha tia também é muito rica e anda simples... as pessoas representam pelo modo de ser e não pela aparência".

A relação entre ficção e realidade será ainda retomada neste trabalho.

Analisa-se, a seguir, os exercícios (descritos nas páginas....a....) com os vídeos "*Heróis e Heroínas*", "*Retrato de um Século*", com o texto "*Os Direitos da Mulher*" e com os ditados populares que, entre outros, tinham como objetivos comuns examinar os preconceitos e estereótipos existentes na vida social em relação ao homem e à mulher, comparando-os com a realidade

mostrada na TV.

O exercício com o vídeo "Retrato de um Século" aconteceu, nesta etapa, sem o acompanhamento da pesquisadora, pois a professora de História não abriu espaço para observação e/ou orientação ao desenvolvimento da atividade. Apenas seis meses após o término da presente pesquisa, num retorno à escola, a professora descreveu o exercício, sem enfatizar o uso do diálogo.

Em outro exercício com vídeo ("Heróis e Heroínas"), os alunos pediram licença para assistir ao seguimento por duas vezes, porém na segunda oportunidade ficaram tumultuados e conversando entre si sobre o que viram no vídeo.

O exercício de leitura do texto (ANEXO 17 ⁹⁸), como não foi realizado em casa pela maioria, conforme solicitado (apenas doze alunos - 34,3% entregaram), foi retomado e discutido em classe. Neste dia, a professora de Português estava presente e participou da discussão assumindo, o papel de aluna, deixando a condução da classe inteiramente a cargo desta pesquisadora.

A análise do texto (realizada em número de aulas maior do que o previsto) encaminhou para o estabelecimento de relações entre situações criadas pela novela e pela "vida cotidiana".

⁹⁸ *Este texto foi fornecido por uma professora de Geografia da Escola, da 6ª série que acompanhava e discutia com a pesquisadora alguns dados levantados, demonstrando interesse pelo assunto.*

Auxiliou, ainda, na análise de preconceitos e estereótipos com relação aos homens e às mulheres.

Foram discutidas as situações existentes na TV e na realidade, que despertaram interesse entre os alunos:

"A maioria das mulheres das novelas que são empregadas domésticas são negras... e ainda hoje existe este preconceito. Mas, para vencer este preconceito, é preciso não caçar dos outros, a cor não é importante e sim, a amizade. Para mim, o preto vale mais porque a minha mãe é preta (Monaliza, 13 anos).

"...tem muita gente que não tem coragem de namorar e beijar um negro..." (Grazielle, 11 anos).

Potencializam-se aqui, preconceitos de cor e de relacionamentos. Mesmo que tímidas, as alunas emitiram opiniões em relação ao namoro, ao trabalho manual (empregada doméstica), desprestigiado no universo feminino e reservado à mulher negra. As idéias a respeito da discriminação sexual no campo do trabalho, fizeram-se presentes e foram trazidas para discussão de situações possíveis de serem vividas pelos familiares dos alunos, como se pode depreender das seguintes citações:

"As mulheres querem ser lídoras, independentes ou donas de casa e empregadas. Os empregos exigem que as mulheres sejam bem arrumadas, bonitas, jovens, boa aparência, inteligentes, não sejam idosas e negras, a maioria dos empregos exige isto, porém há exceções..." (Cristina F., 11 anos).

"Se os nossos pais perdessem o emprego, eles teriam facilidade de conseguir o emprego, porém as mulheres têm mais dificuldades de conseguir emprego do que os homens. Mas ela pode botar shorts, ter boa aparência e será valorizada pelo corpo e não pela qualidade de seu emprego... tem homens que empregam a mulher porque ela é bonita e não porque é inteligente. Não empregam mulheres feias" (Fabiana R., 12 anos).

Os jovens adolescentes, quando comparavam modelos de comportamentos mostrados na TV, com situações por eles vividas, na maioria das vezes, utilizavam-se de padrões de beleza apreendidos de dados mostrados nos programas de TV, principalmente considerando o visual dos artistas das novelas. Apesar de perceberem estes elementos, os alunos, conforme se observa nas citações a seguir, deram exemplos em que o físico era o elemento mais salientado, independentemente do produto ou idéia transmitida. Trata-se, na verdade, da apreensão da erotização de produtos, feita pela TV, através do apelo sexual:

"Usam mulheres bonitas, brancas, seminuas, loiras e sempre aparecem com biquínis e roupas bonitas. Nos comerciais dos homens, por exemplo, eles não colocam homens que não têm músculos, pernas bonitas, eles colocam um cara que é bonito, um pedaço, gostosão, que nem o... (Grazielle, 11 anos).

"... e a gente às vezes pensa que o que é bonito para mim não é para a fulana. A TV trabalha um único símbolo sexual (Monaliza, 13 anos, grifos da pesquisadora).

As atividades propostas contribuíram, também, para os alunos identificarem discriminações sofridas pela mulher na sociedade brasileira e abriram espaço para a abordagem de temas, tais como: relações entre os gêneros (namoro, amizade, "ficar" ⁹⁹), relações entre pais e filhos. Pediram a opinião da pesquisadora quanto aos assuntos polêmicos: namoro, sexo e limites estabelecidos pelos pais. Demonstraram já ter algumas opiniões a respeito de

⁹⁹ Termo utilizado pelos jovens para identificar diferentes fases do namoro, desde a conversa inicial até relacionamentos mais íntimos.

liberdades permitidas aos diferentes sexos:

"Os homens podem namorar várias meninas, e as meninas não. Para eles surge a fama de conquistador, esperto, garanhão..." (Fabiana Q.- 14 anos).

"... os dois têm os mesmos direitos, são humanos... as mulheres quando querem "ficar" com os meninos, pensam que é pelo carro... os homens quando fazem sexo com as mulheres e elas ficam grávidas, muitos não assumem e elas têm que assumir sozinhas" (Grazielle, 11 anos, grifos da pesquisadora).

Muitos alunos do sexo masculino, nas discussões sobre namoro e "ficar", estiveram apenas ouvindo ou ironizando o que as meninas falavam. Estas discussões encaminharam ao próximo exercício da seqüência: *levantamento de ditos populares* junto aos familiares e amigos.

Os provérbios e expressões populares discutidos, selecionados e analisados pelos alunos, em grupos, na classe, foram:

- * O homem que trai a mulher é perdoado, a mulher que trai o homem não.
- * Homem não pode chorar.
- * Quanto mais conheço os homens, mais admiro os animais.
- * Mulher no volante, perigo constante.
- * Mulher feia serve para bruxa de canhão.
- * Filho de peixe peixinho é.
- * O macaco não enxerga o seu rabo; só o do vizinho.
- * Não há pior cego do que aquele que não quer ver.

A atividade de discussão e produção de textos sobre estas

expressões aconteceu num ambiente de dispersão, num dia em que os alunos queriam ir embora mais cedo. Três professores haviam faltado e, como se ocupou uma das aulas vagas, os estudantes demoraram a se engajar na proposta. Conseguiram produzir pequenos textos. O início do trabalho de escrita foi difícil. Quase ninguém escrevia. Percebeu-se que tinham pouca experiência na criação de textos.

Embora, através de discussão oral, a maioria dos alunos tenha percebido os estereótipos, na escrita eles demonstraram incorporar em suas escolhas o efeito "conservador, conformista, que contribui para suscitar uma atmosfera de fatalismo deles proveniente" (Snyders, 1987, p.40).

A metade dos alunos de ambos os sexos presentes naquele dia (quatorze alunos, em cinco trabalhos) demonstrou concordar com alguns preconceitos existentes, principalmente contra as mulheres, reproduzindo, em seus trabalhos, a "cultura inicial, de senso comum":

" Mulheres não presta muita atenção no transito e isto causa muitas mortes"
(Eric - 12 anos e Sebastião - 14 anos).

"... quase todas as louras caem na vida, porque ela se acha gostosa e atraente"
(Fabiana Q.- 14 anos e Uribelle - 13 anos).

Em relação aos homens, algumas meninas comentaram os provérbios apenas reproduzindo-os:

"... dez de antiguidade ele leva a fama de poderoso, que é melhor que a mulher e é

porisso que ainda hoje o homem não chora na frente das outras pessoas, mas chora sozinho " (Camila F.- 11 anos, Cristiane - 12 anos, Nara - 12 anos e Luciane - 11 anos).

A outra metade da turma (quatorze alunos, em sete trabalhos), percebeu situações preconceituosas existentes contra as pessoas, independentemente de sexo. Alguns alunos, apesar de não aprofundarem os textos, apresentaram sua posição em relação ao provérbio ou preconceito. Por exemplo:

" o pior cego é aquele que não quer ver o seu erro, ou a sua falha.... Atualmente, quem tem esse erro ou defeito o melhor jeito é assumir o que faz" (Fabiana R. - 12 anos, Grazielle - 11 anos, Adriano - 11 anos).

" todas as pessoas pensão que a mulher não sabem dirigir eu acho que o homem sabe dirigir igual a mulher nenhum sabe mais que o outro. Isso é um precomseito contra as mulhers. E alguem tem que mudar isso..." (Paulo P. - 14 anos).

Permaneceram nesta etapa os problemas com a **dialogicidade** pretendida com os alunos. Quando as questões focalizadas eram do interesse deles (relacionadas com o binômio homem - mulher), falavam todos ao mesmo tempo , discutiam com os colegas, queriam ser ouvidos, parecendo, para quem observava, que a confusão estava formada. Não sabiam esperar sua vez de falar.

Os exercícios consolidaram, para esta pesquisadora, características destes alunos segundo as quais demonstravam maior facilidade e propriedade na expressão oral do que na escrita. Apresentavam idéias sobre os assuntos, mas mostravam-se dispersivos com diálogos e exercícios longos: seus interesses

diminuíam e acontecia uma queda da atenção e da capacidade de concentração. Estes sintomas aconteceram em várias das atividades escolares propostas na presente pesquisa. Mesmo gostando do exercício, os alunos não tinham perseverança. Não estavam habituados a aprofundar algumas informações. Tiveram que ser conduzidos "passo-a-passo", para a emissão de sua opinião. Foram, também, auxiliados a concretizar o pensamento através da escrita.

Acredita-se que a mídia televisiva contribui à fragmentação. A maioria da programação televisiva é apresentada em doses curtas de informações, com cortes, elipses, imaginação e movimento. Mesmo a música, que interessa aos alunos desta faixa etária, apresenta-se com ritmo acelerado, muitas vezes agitado e violento, conduzindo o jovem à dificuldade de reflexão e de concentração. O que interessa ao jovem é a surpresa (Ferrés, 1996).

Babin e Kouloumdjian afirmam que

" a quantidade de informações que atinge os jovens os submerge e, em seguida, os impede de concentrar-se num ponto especial... Hoje todos ficam submersos pelas informações. Isso leva a uma dispersão da reflexão " (1989, p.25).

Os alunos têm dificuldades de concentração em conceitos, discursos desprovidos de ritmos, imagens, sons e vibrações, porém concentram-se com facilidade nas telenovelas, nos videoclips, no bate-papo com os amigos que atendem ao seu ritmo e favorecem à gratificação sensorial, visual e auditiva.

Muitas das tarefas para casa não eram por eles realizadas, fato confirmado pelos professores da turma. Entre estes, era "voz corrente" que os alunos não realizavam as lições de casa. É preciso, todavia, registrar que os professores davam pouca (ou nenhuma) tarefa para fazer em casa e, quando davam, deixavam tempo para serem realizadas em classe, no dia posterior. Os professores não tomavam um atitude decisiva, compactuando com essa situação.

Acredita-se que esse comportamento dos alunos ocorria também, porque eles não percebiam o significado das tarefas e não tinham motivação para realizá-las. Na metodologia experienciada, em que os exercícios passaram a relacionar-se aos seus interesses imediatos, aumentou, progressivamente, a freqüência de realização de tarefas, o que viabilizou a vontade dos alunos de participarem da Feira Científico-Cultural; essa atitude auxiliou-os a vencer a discriminação com que eram tratados pelos demais professores, no tocante à participação na Feira.

TEMA 2: A IMAGEM: FICÇÃO E REALIDADE

Os exercícios de análise e decodificação de imagens e de sons em cenas de novela, conduziram para o estabelecimento de comparações entre a realidade vivida pelos alunos e a ficção da novela.

O primeiro deles, *descrição de gravura*, explicitado na

página.... deste trabalho, obtive o interesse dos alunos, pois envolvia movimento, surpresa e mistério. Todos queriam sair de aula para participar do "jogo". Como era de se esperar, os alunos que viram a gravura deixaram de contar para os colegas alguns detalhes e deram interpretações diferentes para o que viram. Cabe aqui um parêntese: a foto-imagem foi selecionada pela professora de Artes, porque se acreditou que, conhecendo melhor seus alunos, selecionaria um material com características mais adequadas à didática conveniente à sua classe. Ela escolheu uma imagem pequena de jornal, que não facilitou a leitura pelos alunos. Tratava-se da representação de uma família, com riqueza de detalhes de expressividade nos rostos das pessoas. A figura foi analisada pelos alunos, principalmente, quanto às classes sociais e à realidade brasileira, aparentemente distante da idéia do autor, segundo a professora de classe.

A classe, após a exposição dos colegas e expressão posterior à figura do jornal, analisou e dialogou a respeito das diferentes interpretações surgidas. Os alunos conseguiram dar-se conta de que a imagem nem sempre representa a realidade, e de que, de acordo com o momento e o programa em que está inserida, é passível de diferentes leituras.

É de uma aluna de 12 anos, Sara, a seguinte consideração:

"...cada um interpreta a seu jeito. Uma frase tem vários sentidos, cada um tem

uma maneira de ver e de entender, de compreender, de explicar ...".

Vários alunos, interessados em associar a imagem com o que viam na TV, contaram, espontaneamente, cenas da novela, referentes às diferenças de classes existentes na ficção e na realidade.

O diálogo se encaminhou para exemplos de situações transmitidas na novela. Após serem interrogados a respeito dos cuidados que o telespectador deve ter, disseram:

" O importante quando estamos vendo algo é prestar atenção, para poder falar alguma coisa, para entender qual é o objetivo daquilo, para ver a opinião de cada um, para não desperdiçar o que tem... (Adriano - 11 anos).

" É importante a gente desconfiar daquilo que a TV está mostrando, porque nem tudo representa a realidade... porque ela é uma mistura de ficção e realidade" (Luiza - 11 anos).

O exercício ouvindo sons x vendo imagens, descrito na página.... deste trabalho, proporcionou uma experiência com imagens e sons da novela.

A maioria dos alunos quis participar do grupo que trabalhou com imagens. Este fato nos faz pensar numa certa soberania da imagem sobre o som. Após a atividade, consideraram:

"Quando se vê a cena é mais fácil ter uma noção do que está acontecendo" (Kátia - 11 anos).

Este exercício, todavia, ficou em parte prejudicado enquanto recurso de pesquisa, por ter sido montado com cena da novela em questão. Os alunos que já haviam assistido à cena com som contaram

para os outros colegas o que haviam presenciado.

Feita a ressalva, cumpre levantar algumas considerações. O trabalho de observação apenas do som pelos alunos que não haviam visto a cena da novela, levou-os à criação de cenas, facilitada pelo conhecimento geral do enredo, e mereceu o seguinte comentário de Márcio (14 anos):

"quando a gente só ouve, fica imaginando o que está acontecendo, fica imaginando coisas que não existiam"

Os sons e os diálogos puderam ser percebidos como complemento da imagem, como ilustra a seguinte citação de Roberta (10 anos):

... (o som serve para) "entender o que está acontecendo, mostrar o significado das cenas..."

O trabalho só com a imagem despertou a curiosidade dos alunos para o som. Declararam ter sentido *"vontade de ouvir, curiosidade para ver o que falavam"*, como expressou Miriam (12 anos), que não assistiu à novela por imposição religiosa. Explicou que, quando viu as imagens, não deu para perceber qual era o assunto; teve dificuldade para entendê-las, embora tenha tido facilidade para criar o som solicitado.

A imagem, no entender da aluna, serve para *"saber o que as pessoas estão fazendo, para ficar mais interessante"*.

Nos trabalhos escritos, os alunos misturaram elementos

imagéticos com sonoros, demonstrando dificuldade para se deterem apenas naquele elemento que lhe fora solicitado: **som ou imagem**.

Estes jovens da "geração audiovisual" sentiram dificuldades para separar imagem de áudio. Tal separação tinha por meta propiciar uma emersão do envolvimento emocional provocado pela novela, encaminhando-os à "análise lógica" do objeto.

Alertam-nos Babin e Kouloumdjian que os jovens representam uma "cultura audiovisual intrinsecamente repleta de afetividade, de raciocínios analógicos e de assaltos do inconsciente" (1989, p.19).

Para o jovem que nasceu com a cultura audiovisual, esta "é natural como o ar que respira e, portanto, não precisa ser analisada" (Ibid p.23), porque já está internalizada.

O trabalho com imagens mostrou que os alunos inicialmente tinham mais facilidade para interpretar e dar sua versão do que para fixar-se em descrições mais objetivas. Responderam aos estímulos primeiramente a partir de emoções, sentimentos que lhes despertaram a imagem (Gutiérrez, 1994).

De acordo com Ferrés "A imagem potencializa o pensamento visual, intuitivo e global (...) e favorece o envolvimento emocional com os símbolos" (1996, p.21).

Considerando-se a provável fase do pensamento concreto em que se encontram estes alunos, compreende-se o papel atribuído à

imagem por Ferrés. Observou-se que, para estes alunos, a imagem promovia a primazia do intuitivo e do emocional sobre o intelectual e o racional.

Os exercícios contribuíram ainda para os alunos perceberem a abrangência do signo imagético, bem como as diferenças entre realidade e ficção e entre imagem e realidade. As respostas obtidas foram indicativas de que a metodologia desenvolvida foi propiciadora de uma leitura mais elaborada da novela e de um estudo sobre realidades de interesse dos alunos.

f - PREPARAÇÃO DOS TRABALHOS FINAIS

Esta etapa da metodologia compreendeu um conjunto de exercícios que tinha como objetivo a reelaboração do conhecimento inicial dos alunos, sobre os temas até então trabalhados (relações entre pessoas, ficção e realidade), de tal forma que o aluno desenvolvesse uma compreensão mais elaborada da realidade, pela aquisição do saber escolar.

Os exercícios aprofundaram os temas e encaminharam para a elaboração de trabalhos em grupos. O trabalho com diferentes mídias (impressas, áudio-visuais e de relações entre pessoas, como, por exemplo, entrevistas) possibilitou ao aluno a reflexão sobre os temas estudados e a construção de elementos expressivos de sua cultura, porém de forma mais elaborada. Assim, com estes

trabalhos, os alunos prepararam-se para a participação na Feira Científico-Cultural.

TEMA Nº 3 - O COTIDIANO

Para atender ao interesse que as mídias impressas haviam despertado em exercícios anteriores, foi proposto aos alunos um *trabalho com jornais e revistas*, descrito na página.... desta tese e presente no ANEXO 18.

De modo geral, os estudantes tiveram dificuldades para identificar e selecionar um artigo que atendesse às exigências da proposta: versar sobre um dos temas já trabalhados. Dos dezenove alunos que realizaram o exercício, em suas casas, dez (52,6%) leram o artigo selecionado. Os demais alunos ficaram na leitura das legendas (quando havia), ou leram os primeiros parágrafos ou, então, apenas interpretaram as fotos. Quatro alunos (21%) tiveram dificuldades para identificar as características da revista ou do jornal de onde extraíram o artigo, embora estes detalhes tenham sido oralmente explicados por mais de uma vez, no momento da entrega da proposta de exercício.

Dos dezenove alunos que entregaram o exercício, sete (36,8%) conseguiram expressar opiniões sobre a leitura e, para estes, o trabalho com jornais despertou para análises sob um enfoque mais social, dos temas até então trabalhados.

O trabalho com jornais e revistas mostrou que uma parte ainda resistia à realização de tarefas para casa. Dos trinta e cinco alunos, dezenove (54,3%) realizaram este exercício. O índice foi expressivo e, apesar de não ser o ideal, é superior aos obtidos até então com o exercício de descrição do personagem (42,8%, pág. ...) e com a interpretação do texto "Os Direitos da Mulher" (34,3%, pág. ...).

Esta atividade mostrou que os jovens estudantes não estavam familiarizados com outras mídias impressas, além do livro didático. Serviu, então, para expô-los a outras mídias que tratam de temas do cotidiano. Os exercícios tiveram continuidade na definição dos trabalhos a serem elaborados em grupo, para a efetiva participação na Feira Científico-Cultural.

Por iniciativa de professores e Direção, a escola realizou uma Feira Científico-Cultural no mês de novembro, com o objetivo de apresentar trabalhos elaborados pelos alunos nas diversas disciplinas, durante o ano de 1994. Os professores escolheram as classes que orientariam. A 5ª série B não foi escolhida pelos professores, sob o pretexto de seu baixo aproveitamento. Esta oportunidade foi utilizada pela "professora-pesquisadora" para dar continuidade à pesquisa com a Pedagogia da Comunicação que vinha sendo desenvolvida.

Os *trabalhos em grupos* ocuparam um total de 13 horas aula.

As atividades que envolvem este exercício estão descritas na página....Foram inicialmente produzidos em classe; muitos, porém, tiveram que ser complementados e revistos em suas casas, o que não gerou descontentamento. Nesta fase, observou-se que a questão "tarefa para casa" foi totalmente incorporada e aceita pelos alunos.

Houve dificuldades para trabalharem organizados em grupos. O confronto de idéias e de opiniões emitidas por eles e os dados e considerações presentes nos artigos selecionados, gerou agitação e até desavenças entre alguns alunos. Falavam todos ao mesmo tempo e, quando eram solicitadas suas idéias e decisões perante o grupo, não sabiam como expô-las. Isto exigiu uma orientação específica sobre "trabalho em grupo" (ANEXO 19).

Os professores das disciplinas de Português e Artes, e esta "professora-pesquisadora" orientaram os grupos na elaboração de roteiros de trabalho. Alguns grupos tiveram dificuldades, listando apenas tópicos ou perguntas que seriam abordadas. Os estudantes, por estarem habituados com uma escola discriminadora e repressiva que, no entender de Saviani (1991a), reproduz as relações de dominação e legitimação de poder existentes na sociedade de classe, não estavam acostumados com *metodologias dialógico-participativas*.

Com o decorrer dos encontros, com a atenção mais direcionada

para assuntos específicos, os alunos selecionaram gravuras, textos, poesias, recortes de entrevistas, enumeraram tópicos a serem abordados e elaboraram roteiros de atividades a serem desenvolvidas por eles, tais como entrevistas, montagem de painel e de material escrito.

Os trabalhos foram montados demonstrando interesse e preocupação com o resultado final, principalmente com a futura apreciação e aprovação dos professores na Feira. A preocupação dos alunos originou-se do fato de estarem estudando temas alternativos aos tradicionais tratados pela escola. Uma das alunas (Nara, 12 anos), percebendo a distância destes assuntos com os propostos pelo programa escolar vigente, agradeceu à pesquisadora por lhes ter proporcionado o trabalho:

" Se não fosse a senhora, ninguém faria com a gente este trabalho. Obrigada, Dona!"

Os alunos dividiram-se em sete grupos. Os grupos separaram-se por sexo: três grupos ficaram compostos pelo sexo feminino, outros três pelo sexo masculino e apenas um grupo ficou composto por alunos de ambos os sexos. Elaboraram dezesseis trabalhos, numa média de dois por grupo. Os trabalhos estavam em forma de painéis imagéticos, usando gravuras e desenhos com legendas, e em forma de trabalhos escritos, com reportagens de revistas, fotos, entrevistas, poemas e desenhos.

Os trabalhos realizados foram categorizados, por esta pesquisadora, em três temas que privilegiam as relações, conforme quadro a seguir.

QUADRO 8 - **TEMAS E GRUPOS DE TRABALHOS**

CATEGORIAS	TEMAS	QUANTID. TRABALHOS	Nº DO GRUPO	Nº DO ANEXO
RELAÇÕES FAMILIARES	A FAMÍLIA	2	5 *	21
	RELACIONAMENTO PAIS E FILHOS	2	6	22, 23
	RELACIONAMENTO PAIS E FILHOS	1	1	24
	NAMORO E CASAMENTO	3	4	26, 27, 28
RELAÇÕES DE AMIZADE	A VIDA COM OS AMIGOS	2	2	29, 30
	OS AMIGOS	2	7	31, 32
O HOMEM E A MULHER	O HOMEM ATUAL	1	3	33
	A LUTA FEMININA RELACIONAMENTO PAIS E FILHOS	3	1 *	24, 25

Obs: Dois trabalhos, um do grupo nº 1 e um do grupo nº 5, respectivamente, assinalados com "*", não constam dos anexos, pela

dificuldade de serem reproduzidos.

A seguir, resgatam-se alguns dos temas presentes na "**cultura primeira do aluno**", captada através das leituras de telenovela, que foram retomados na execução do trabalho final, onde já apareceram como "**cultura elaborada**".

1. RELAÇÕES FAMILIARES:

Dos dezesseis trabalhos feitos pelos sete grupos, oito (50%) referiram-se à família.

1.1 O grupo número 5, composto por alunas com idades entre 12 e 15 anos, realizou dois trabalhos sob o título "**A FAMÍLIA**". Nesta análise está reproduzido apenas um dos trabalhos (ANEXO 21) pelos motivos salientados anteriormente. O grupo representou as relações de amor e de união, apesar dos problemas existentes nas famílias atuais e focalizados ao longo do desenvolvimento desta pedagogia: brigas, diferenças de idade, dinheiro. Explorou as relações harmoniosas da família e não fez alusão à realidade concreta desta:

"com ou sem dinheiro, a família é sempre muito unida... o amor não tem idade... "

As meninas, no exercício com jargões, ficaram na repetição de frases estereotipadas, mostrando a realidade com superação de obstáculos e final feliz. Estes aspectos estavam presentes na

novela a que assistiram e foram reproduzidos no trabalho final:

"brigas de arrancar a peruca mas no fundo é uma família unida...várias pessoas tentam estragar um casamento, mas nunca conseguem porque existe amor..."

O grupo passou levemente pelo aspecto social que atinge as famílias, sem problematizá-lo ou contextualizá-lo:

" com ou sem dinheiro, a família ..."

O grupo levantou um aspecto que pode ser considerado o mais polemizador, pois surge como uma incógnita:

" Sempre temos uma família, nem que seja de pau"

A família de pau pode ser entendida como a falta de afeto sentida por eles, ou pode representar a desilusão com a família, ou, até mesmo, o desejo (inconsciente) de manipulação dos adultos pelos adolescentes.

De maneira geral, a leitura destas alunas aponta para uma visão idealizada da realidade e representa anseios de famílias felizes, tão distantes da realidade que vivem.

1.2 Os trabalhos do Grupo 6, sob o título **RELACIONAMENTO ENTRE PAIS E FILHOS**, do qual participaram alunos do sexo masculino com idades entre 11 e 14 anos, apresentaram os dois lados das relações dos casais e destes com os filhos, trazendo também soluções para a

superação dos problemas. Estes alunos incorporaram, em suas análises, dados objetivos da situação.

O grupo, sempre que apresentou um dos lados das relações, encaminhou-se para a solução através do amor, carinho, confiança e diálogo (ANEXO 22):

... amor, carinho:

" o amor materno é muito importante para um bom entendimento entre pais , mães e filhos...."

... confiança:

" Mães e filhos, ótimo relacionamento proporcionando um desempenho melhor do filho, isto é, se o filho tem confiança na mãe ele... obedece os pais..."

... diálogo:

" as conversas são boas, o pai e o filho para se entenderem melhor tem o pai que, ao invés de bater, ele conversar".

Em outro trabalho sob o título **PAIS E FILHOS** (ANEXO 23), o grupo fixou-se nos conflitos que surgem nas famílias, como brigas, desentendimentos, separação, alcoolismo, localizando muitos destes problemas na realidade social.

O grupo centrou a análise nas condições sociais que permeiam as relações familiares sem se deter, propriamente, nas relações entre pais e filhos. Em todo o trabalho, a diferença de classes foi considerada. A citação que se segue é ilustrativa a este respeito:

"Muitas vezes pais e mães precisam fazer protestos para poder arrumar empregos, para não passar fome, porque tem governo que faz promessas em frente da televisão que promete que vai dar escola, emprego, comida, etc. Mas na realidade não dá nada além de roubar dinheiro".

As constatações sobre classes sociais menos favorecidas, originaram-se nas discussões da novela, nos exercício com imagem e nos diálogos sobre a realidade e a ficção:

"Esta família já está triste porque não tem casa, agasalho e nem muita alimentação... muitos pais passam vontade de ter uma casa assim (referindo-se à imagem de uma casa boa)."

O grupo apresentou, ainda, no roteiro escrito, as funções da família e a importância da vida familiar, reproduzindo algumas idéias do autor pesquisado.

1.3 O trabalho A LUTA FEMININA E O **RELACIONAMENTO ENTRE PAIS E FILHOS**, do Grupo n° 1, de alunas entre 10 e 12 anos (ANEXO 24), problematizou a dicotomia família unida e pai e mãe solteiros, revelando a incorporação de dados objetivos da realidade que circunda as jovens, e também da focalizada pelas novelas em geral.

O grupo iniciou sua análise com uma foto de família convencional e unida. A posteriori, centrou suas análises em situações surgidas na realidade pais solitários (assuntos que apareceram em dois outros Grupos: n° 4 e 6).

"Muitas mulheres ainda jovens tornam-se mães solteiras, por causa da irresponsabilidade de alguns homens pois eles não assumem as crianças e a mãe

tem de sustentá-las sozinhas... Muitos homens solitários adotam crianças para não sentir-se sozinhos".

Abordaram, ainda, problemas relativos à separação de casais:

" Quando os pais se separam e casam-se novamente, os filhos ficam enciumados... Algumas mulheres trabalham para sustentar seus lares".

Encerraram o trabalho com fotos e situações que os preocupam muito:

"Quando os filhos entram na adolescência, o relacionamento entre pais e filhos fica mais difícil".

1.4 O grupo nº 4, composto por alunos de ambos os sexos, com idades entre 10 e 12 anos, montou três trabalhos sobre o tema **NAMORO E CASAMENTO**, mostrando as diferentes relações entre os casais.

Os casais unidos apareceram num painel (ANEXO 26), através de imagens da TV - esportes, dança e cerimônia de casamento -, misturando fantasia com realidade. Os problemas no namoro e casamento foram mostrados em um trabalho escrito, através de situações copiadas de artigos de revistas que apresentavam cenas de ciúmes, brigas entre os namorados, gravidez na adolescência e casos de casamentos infelizes. Na impossibilidade de reproduzir aqui o material, apresenta-se, no ANEXO 27, uma pequena parte do trabalho.

Em outro trabalho (ANEXO 28), o grupo misturou padrões de felicidade pessoal com inquietações sociais: justiça, pobreza/riqueza. O painel mostrava imagens da busca romântica da felicidade e, nas explicações escritas, era apresentada a realidade problematizadora dos relacionamentos com busca de soluções alternativas para os conflitos:

" A felicidade após a cerimônia de casamento... isso que eu escrevi às vezes não é verdade, porque quando eles brigam às vezes voltam mas às vezes não... e quando têm filhos vão a justiça para conseguir... quando o casal é pobre eles casam no cartório, mas quando é de nível mais ou menos eles fazem o casamento em uma igreja e até com festa, às vezes."

2. RELAÇÕES DE AMIZADE:

A importância do tema para esta faixa de idade foi facilmente percebida logo nos contatos iniciais com os alunos. O acompanhamento às atividades extraclasse e às entrevistas informais, no primeiro semestre, indicaram que o tema já fazia parte da "cultura inicial" dos alunos . Este assunto reapareceu na "cultura elaborada", estando presente em quatro trabalhos da classe.

2.1 O Grupo nº 2 era composto por alunos do sexo masculino, com idades entre 12 e 14 anos. No trabalho **A VIDA COM OS AMIGOS** (ANEXOS 29 e 30), usou imagens de personagens masculinos. Uma menina foi desenhada presente no pensamento do menino, confirmando

que, nesta faixa etária, acontece na realidade a separação de gêneros, e nos pensamentos, ocorre a convivência com o objeto de desejo.

A bipolarização apareceu também na produção deste grupo: meninos e meninas, bons e maus amigos, união e desunião.

Descreveram os maus amigos como invejosos, traidores, maldosos. Caracterizaram os bons amigos através de elogios, dando destaque ao companheirismo:

"Esse meu amigo é demais! Ele é demais!... Isso que é bom: os amigos sempre juntos!"

E apresentaram conselhos para os bons amigos:

" Amigos têm que ser assim sempre em harmonia... os amigos leais são inseparáveis... não formem grupinhos de amigos para fazer pequenos furtos... não estraguem a amizade com as más companhias... seja sempre amigo, nunca inimigo".

Paulo P. (14 anos), considerado pelos professores como *"indisciplinado, sem pré-requisitos, muito desligado, só querendo saber de brincar,"* emergiu como líder natural neste grupo. Demonstrou criatividade e entendimento da proposta, auxiliando os colegas na montagem dos trabalhos finais.

O aluno em questão, desde a primeira atividade proposta, envolveu-se e participou espontaneamente dos exercícios realizados em classe; porém, muitas das atividades para casa não foram por

ele realizadas¹⁰⁰. Gostou tanto do trabalho final, que realizou um dos painéis (ANEXO 29) praticamente sozinho, em casa.

2.2 O Grupo nº 7 trabalhou com o tema **AMIGOS**. Era composto por jovens do sexo feminino, com idades entre 10 e 12 anos, e uma das componentes pertencia à Igreja Evangélica. O grupo, tanto no trabalho imagético (ANEXO 31) como no escrito (ANEXO 32), utilizou gravuras e frases referindo-se aos dois sexos.

O grupo também problematizou o bom e o mau amigo, relacionando este último com problemas sociais e pessoais, tais como tóxico, furtos, sexo.

As alunas consultaram e anexaram ao trabalho um texto de cunho "religioso-moralista" para analisar problemas. O texto focalizava questões como:

" Como fazer amigos? Devo denunciar meus amigos? Devo enfrentar a pressão dos colegas? Como olhar os amigos?"

Apresentaram (ANEXO 31) exemplos de amigos reunidos para conversar, passear e trabalhar. O trabalho (serviço, ocupação) esteve presente em várias citações, mostrando uma certa maturidade dos alunos em relação ao tema:

" Um amigo de verdade ajuda também no trabalho... três amigos planejando alguma coisa sobre o trabalho".

¹⁰⁰ A este respeito, ver páginas e, em que se analisa a situação tarefa para casa.

Na sua produção escrita (o ANEXO 32 representa um recorte do trabalho), o grupo seguiu o aspecto apreendido do texto religioso-moralista consultado; problematizou as relações de amizade do ponto de vista pessoal e deu orientações para encontrar um amigo verdadeiro:

" O relacionamento entre amigos é às vezes bom e às vezes ruim. Às vezes sai uma discussão mas logo são solucionados os problemas. É muito difícil encontrar amigo de verdade. A maioria das pessoas olha só por fora, mas isso não está certo. Você tem que olhar os dois lados, principalmente por dentro, que é mais importante... Se a pessoa for bonita, ela passa a ser sua amiga. Mas são essas as piores... Amigos saem juntos... Amigo não tem inveja de amigo. Amigo de verdade é quando ajuda em todo o momento... "

A problemática social (diferenças entre as classes), também abordada pelos demais grupos, esteve presente nesses dois trabalhos:

"Tem pessoas ricas que não gostam de fazer amizades com pessoas pobres... Um amigo rico conversa com um pobre".

3. O HOMEM E A MULHER:

O homem e a mulher são assuntos presentes em todos os temas até então analisados.

A categoria foi criada para pôr em evidência os papéis masculino e feminino na sociedade atual, segundo a ótica dos adolescentes. Esta foi uma preocupação constante dos estudantes, observada em diferentes situações vividas por eles durante a

experimentação da metodologia.

3.1 O Grupo nº 3, composto por alunos com idades entre 13 e 14 anos, realizou um painel sobre o **HOMEM ATUAL** (ANEXO 33). O grupo, apesar dos problemas de relacionamento ¹⁰¹, conseguiu produzir um único trabalho. O painel mostra imagens e questões sociais de marginalidade, desemprego e corrupção política¹⁰². Apesar dos estudos e exercícios realizados ao longo da metodologia, o grupo reproduziu, em seu trabalho final, a cultura inicial de que provavelmente já era portador, adquirida com outras experiências de telejornais, comerciais e propagandas político-ideológicas veiculadas na TV. Os alunos não desenvolveram uma reflexão, por simples que fosse, sobre as situações apresentadas.

Utilizaram-se de chavões, tais como:

" O desemprego no Brasil. O futuro do Brasil nas mãos de todos os brasileiros. A corrupção dos políticos no Brasil. Os homens bons são poucos. A lotação nas cadeias".

3.2 Em oposição, o Grupo nº 1 realizou três trabalhos com o título A LUTA FEMININA E RELACIONAMENTO ENTRE PAIS E FILHOS (este último aspecto já analisado na categoria Relações Familiares) para analisar a temática do sexo feminino. No ANEXO 25, encontra-se

¹⁰¹ *Os alunos do grupo brigaram entre si num intervalo entre as classes.*

¹⁰² *Estes dois últimos aspectos já apareceram em outros trabalhos.*

parte de um dos trabalhos do grupo ¹⁰³. O tema **A LUTA FEMININA** pela emancipação foi discutida tanto no trabalho imagético, quanto nos textos retirados de revistas e produzidos pelo próprio grupo. O grupo era composto por meninas com idades entre 11 e 12 anos. Abordaram questões atuais controvertidas, que interessam à sociedade em geral, como, por exemplo, a AIDS, os direitos e a exploração sexual da mulher. Expressaram questões de interesse mais pessoal, tais como as relações sexuais e suas conseqüências. O grupo usou principalmente a técnica de entrevista, para coletar dados e montar os trabalhos.

As alunas citaram (ANEXO 25) exemplos de mulheres de suas relações pessoais que trabalhavam pela garantia dos direitos sociais de mulheres em geral:

" A advogada Virginia teve oportunidade de participar da preparação da próxima reunião da ONU sobre os direitos da mulher que será em Pequim..."

"A advogada Terezinha trabalhou no poder judiciário... defendendo as mulheres sem recursos que precisavam ... conseguir pensões alimentícias, separações de corpos por maus tratos, investigação de paternidade e diversas causas..."

Realizaram e transcreveram, na íntegra, outras entrevistas sobre o aspecto que lhes interessava mais de perto: relações entre os sexos.

Duas entrevistas referiam-se à vida sexual de dois

¹⁰³ O complemento do trabalho escrito e o painel elaborados pelo grupo não puderam ser aqui reproduzidos pela dificuldade de redução.

adolescentes, um do sexo masculino e outro do sexo feminino. A terceira entrevista foi com uma mulher de 35 anos, empregada doméstica, que contou sua vida, passando pelos relacionamentos que teve, sem enfatizar o sexo.

O texto que as alunas montaram e as imagens de mulheres usadas no painel falavam sobre a exploração sexual feminina:

" Por que só as mulheres aparecem nuas na televisão? ...Isso acontece por causa do machismo. Os homens de antigamente tinham poder sobre suas esposas e hoje acham que isso continua. Uma boa parte das mulheres se vende "Prostituindo" e sempre são mal vistas na sociedade" (grifo das alunas).

Este grupo abordou o tema **A LUTA FEMININA E RELACIONAMENTO PAIS E FILHOS** (ANEXOS 24 e 25). Não foi por acaso que associaram os dois temas. Além das entrevistas citadas anteriormente, apresentaram artigos sobre família, aborto, lesbianismo e gravidez na adolescência - inquietações sexuais próprias das adolescentes, que têm repercussão nas relações com os pais. O grupo apresentou situações e análises de qualidade sobre a realidade social.

Eram deste grupo Grazielle (11 anos) e Sara (12 anos), que participaram ativamente da exposição final dos trabalhos .

CONCLUSÕES GERAIS SOBRE OS TRABALHOS DE GRUPO

O trabalho escolar com TV, desenvolvido através da Pedagogia da Comunicação, criou oportunidades para os alunos estudarem, refletirem e expressarem questões ligadas ao seu quadro

de necessidades, enquanto adolescentes de faixa etária que em geral se encontram cursando a 5ª série. Foram encaminhados para verificar como tais questões se apresentavam na realidade das pessoas de seu cotidiano. Realizaram entrevistas, conversaram com seus pais e procuraram os assuntos de seu interesse em revistas e jornais, verificando como ocorrem na realidade social mais ampla, focalizada por esses meios.

Nesse sentido, o trabalho contribuiu, também, para ampliar a relação dos alunos com outras mídias, além da TV. Possibilitou-lhes, ainda, relacionar-se com tarefas para casa com sentido para seu trabalho de classe.

O tema COTIDIANO foi escolhido pelos alunos (num dos últimos encontros antes da Feira) como forma de representar o conjunto de mídias e de temáticas de seus interesses, até então trabalhadas em aula. Foram abordados, segundo diferentes enfoques, desde o consenso da família, amigos e casais unidos, até a desunião e a problematização que surgem nos diferentes grupos que se constituíram alvo de suas preocupações.

A maioria dos trabalhos explorou imagens que representavam a cultura adolescente: vida com irmãos, amigos, namoro, casamento, esportes, danças, grupos musicais.

Não foi por acaso que os grupos expressaram, através de imagens, a felicidade, a situação ideal, o modelo social almejado

(como aparece na TV e nas telenovelas). Nas imagens apareceram a imaginação, a sedução e o apelo à emotividade. A concretude da realidade ficou nos textos escritos e produzidos pelos alunos. Muitas fotos e legendas mostraram a influência das imagens televisivas. Utilizaram-se do mesmo artifício que a telenovela usa: mostrar a realidade ideal em imagens.

Através da metodologia empregada, os estudantes avançaram para o entendimento do que existe por trás das imagens bonitas da ficção. Revelaram inquietações não-faladas e não-trabalhadas na escola e, apesar de presentes na TV, não-respondidas por este meio. Mostraram diferentes realizações e procura de modelos alternativos para enfrentar as situações conflituosas e geradoras de anseios próprios à juventude.

Os trabalhos que falavam das famílias, do homem e da mulher, mostraram imagens de pessoas em diferentes idades, com representação dos dois lados das relações: harmonia e conflito. O que se observou nos grupos foi a utilização do princípio maniqueísta para explicar as relações entre homem e mulher, amigo e inimigo, pais e filhos.

As imagens mais românticas dos relacionamentos apareceram nos trabalhos elaborados por meninas. Algumas continuaram reproduzindo idéias de senso comum, como as do Grupo nº 5.

Outros grupos, apesar de terem passado para o trabalho a

busca romântica do amor, da amizade, demonstraram estar conscientes de que nem sempre a realidade é tão feliz como gostariam.

A **cultura elaborada** também apareceu quando os alunos foram além, produzindo a solução do problema apresentado na forma de ação, conselho ou "dica". Apareceu, ainda, quando os alunos misturaram, de maneira geral, questões pessoais como bom e mau amigo, desarmonia entre casais, a busca do namorado ideal, com inquietações sociais, como, por exemplo, amigo rico e amigo pobre, desarmonia entre casais atravessadas por questões de classe social, falta de recursos das famílias pobres, sobrevivência emocional e social da mãe solteira, entre outros.

Pode-se considerar que, nesta fase, a maioria dos trabalhos expressou idéias e/ou imagens mais elaboradas sobre os temas escolhidos.

O quadro 9 apresenta uma síntese da cultura elaborada pelos alunos, considerando, principalmente, os elementos citados no quadro 7. Observa-se que os *assuntos grifados* não estiveram presentes na cultura inicial reproduzida no quadro citado - 7.

Quadro 9 - SÍNTESE DE ASSUNTOS PRESENTES NA CULTURA ELABORADA

RELAÇÕES FAMILIARES	
Namoro e Casamento	<p>relações harmoniosas: visão idealizada, mistura de fantasia e realidade</p> <p>relações conflituosas <i>com busca de soluções alternativas</i></p> <p><i>felicidade pessoal com inquietação social</i></p>
Pais e filhos	<p>família unida</p> <p><i>pais separados</i></p> <p><i>pais solitários</i></p> <p><i>conflitos e condições sociais</i></p> <p><i>conflitos com propostas de decisão</i></p>
RELAÇÕES ENTRE AMIGOS	
<p>Relações cordiais</p> <p><i>Relações problematizadoras</i></p> <p><i>Inquietações pessoais e sociais</i></p> <p><i>Orientações aos amigos</i></p>	
O HOMEM E A MULHER	
<p><i>O homem : questões sociais</i></p> <p><i>A mulher : questões pessoais e sociais controvertidas:</i></p>	

*AIDS, direitos da mulher, relações sexuais,
aborto, lesbianismo, gravidez na adolescência,
exploração da mulher*

Os exercícios da metodologia possibilitaram uma prática mais ampla, que extrapolou os muros escolares. Os alunos, agentes sociais por natureza, mergulharam na realidade procurando, primeiramente, compreendê-la pelas experiências, para depois proceder ao distanciamento reflexivo e pensar sobre ela (Freire e Shor, 1987; Babin e Kouloumndjian, 1989), ainda que este pensar se apresentasse marcado por características da etapa do processo de maturidade em que se encontravam.

g - EXPOSIÇÃO DOS TRABALHOS:

A escola criou um espaço para a exposição dos trabalhos. Os alunos compareceram para a organização destes nos murais e para sua divulgação aos visitantes (familiares e amigos) da Feira Científico-Cultural, que aconteceu em novembro de 1994.

Uma das dificuldades surgidas foi com relação ao não-envolvimento esperado dos professores de Artes, História e Português, disciplinas nas quais a experiência se desenvolveu. Os referidos professores não se preocuparam em auxiliar os alunos na montagem da exposição. Foi destinado a esta turma, um espaço um

tanto inadequado para exposição dos trabalhos, deslocado das demais disciplinas. Isto não impediu que fossem vistos por todos. A direção da escola e os professores envolvidos na pesquisa elogiaram os trabalhos dos alunos. Os demais professores observaram e leram os painéis, sem emitirem parecer.

Os alunos compareceram à Feira Científico-Cultural na proporção de 37%. Apesar de ter ficado acertado que todos os grupos iriam permanecer por perto dos trabalhos para explicá-los a quem solicitasse, quatro alunas (Grazielle-11 anos, Nara-12 anos, Fabiana R.-12 anos e Sara-12 anos) "assumiram" totalmente a tarefa dos colegas, colocando-se à disposição dos visitantes.

Grazielle (11 anos), classificada pelos professores como "indisciplinada e rebelde", participou no início desta pesquisa com indiferença e, em certas situações, com rebeldia. Quando começou a trabalhar com jornais e em grupo, a aluna demonstrou mais interesse e envolvimento.

Sara (12 anos), por motivos religiosos, não assistiu à novela "A Viagem", porém quis participar da experiência e realizou os exercícios, tomando como referência a novela "Tropicaliente", levada ao ar às 18 horas pela Rede Globo, naquele momento.

Nara (12 anos) é uma aluna que venceu algumas barreiras, pois mostrava comportamentos de timidez e gagueira em alguns depoimentos. Ela, assim como Fabiana R. (12 anos), fizeram questão

de apresentar suas contribuições em todos os momentos do desenvolvimento desta pedagogia. Na Feira, as quatro alunas assumiram espontaneamente a função de monitoria para explicar os trabalhos dos seus grupos e dos demais colegas.

A oportunidade dada para os alunos da 5ª série B participarem da Feira com a exposição de trabalhos sobre temas de seus interesses, inquietações e dúvidas vitais, sobre os quais se debruçaram para observações, estudos, análises, reflexões, conferiu valorização às suas questões e os estimulou para as respostas produtivas que apresentaram.

A exposição auxiliou a comunicação entre alunos, alunos e professores, alunos e comunidade. Houve relação dialógica e, por isso mesmo, dialética, entre os sujeitos do ensino (alunos entre si e com o professor-pesquisador) e entre o processo pedagógico e a prática social global (Penteado, 1991).

Nesta pedagogia, concordando-se com a autora citada, comprovou-se que a prática social foi e pode ser utilizada como ponto de partida e ponto de chegada.

VII. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ai de nós educadores, se
deixarmos de sonhar sonhos
possíveis.

Paulo Freire



O pesquisador elabora um projeto de pesquisa, estabelece objetivos, define metodologia de trabalho, levanta dados, os submete a tratamento analítico e dialoga com outros pesquisadores. Encontra algumas respostas e se vê envolvido com muitas questões.

Dentre as respostas alcançadas, ao se tentar buscar o movimento do e no cotidiano desta escola, enfrentaram-se dificuldades, tais como a "intercomunicação"¹⁰⁴ com os professores. De outra forma, encontraram-se aceitação e total interesse por parte dos alunos, embora muitas vezes se tenha saído da escola com a sensação de não ter conseguido alcançar o objetivo imediato para aquele dia.

Neste contexto, são tecidas, à guisa de considerações finais, algumas reflexões oriundas da caminhada com os alunos e com os profissionais (professores da escola pesquisada) encontrados e desejados, tendo sempre presente que "todo fim" fornece elementos para um "novo começo".

Observações em atividade extraclasse e ao longo do processo de ensino, desencadeadas através de entrevistas individuais e coletivas (em sala de aula e embaixo do arvoredor), de diálogos e de confissões dos jovens sobre seus anseios, necessidades e problemas, orientaram e viabilizaram, a educação como um processo

¹⁰⁴ *Este termo que vai além da comunicação, da interação entre pessoas. Envolve partilha, reciprocidade e criação conjunta, em todas as etapas.*

de **comunicação-pesquisa** (Penteado, 1983) entre alunos, professores, mídias, e saberes de diferentes naturezas de que são portadores, tecendo assim o saber escolar.

As atividades realizadas introduziram elementos pouco (ou nunca) explorados com estes alunos, como: refletir, expor seu ponto de vista, expor-se a outros pontos de vista (de colegas, de professores, de mídias), e contribuíram com diferentes **relações educativas:**

- dos alunos entre si;
- dos alunos com os professores;
- dos alunos com as linguagens e informações presentes nas mídias;
- dos alunos com o conhecimento elaborado presente na mídia impressa (livros, jornais e revistas) e trabalhado em sala de aula;
- dos alunos com os saberes populares oriundos de seus amigos e/ou familiares;
- dos alunos com diferentes recursos tecnológicos, presentes no dia-a-dia da maioria dos cidadãos brasileiros.

A convivência com os jovens estudantes e os trabalhos realizados com a TV, texto presente em suas vidas, evidenciaram a importância educativa de um recurso do qual esta mídia se serve e que a escola há muito tempo deixou de utilizar: **a própria vida.**

Destaca e privilegia a apreensão de aspectos do cotidiano, trabalhando com propriedade o texto imagético, para chegar, através da fantasia, da imaginação, da arte, ao telespectador. Os alunos, imersos na cultura audiovisual das mídias, trouxeram para a escola temas presentes nestas, com pontos de identificação com seus cotidianos de adolescentes. A imagem, elemento marcante em sua cultura juvenil, esteve presente na pedagogia em diferentes momentos, com aceitação e utilização pelos jovens em seus trabalhos.

Os interesses dos jovens telespectadores sobre relações familiares, amizades, papéis sociais masculino e feminino, namoro, amizade, sexualidade (entre outros), freqüentemente ignorados pela escola, estiveram presentes nos comportamentos dos alunos, observados nas atividades extraclasse, nas discussões informais e em atividades de sala de aula. A oportunidade de expressão foi criada através de diferentes atividades pedagógicas que propiciaram idéias mais elaboradas a respeito dos temas em questão, intermediados pelos conhecimentos específicos das disciplinas escolares focalizadas (Português, História, Artes).

O trabalho com temas presentes na **cultura primeira** do aluno (de senso comum, adquirida na vida cotidiana, com forte presença da TV), causou, a princípio, estranheza nos alunos, pois não consideravam a escola capaz de se aproximar deste traço

sociocultural (televisão). Com a escola repressiva e autoritária a que estavam acostumados, tiveram dificuldades para se organizarem em relação às metodologias **democráticas** (Saviani, 1991a), dentre as quais se inscreve a Pedagogia da Comunicação aqui utilizada.

Surgiram problemas, principalmente quanto à **dialogicidade, participação responsável e realização de tarefas**, conforme o combinado. Estas dificuldades foram, aos poucos, sendo superadas com o oferecimento de atividades significativas para os estudantes, com a integração que passou a existir entre "professor-pesquisador" e alunos, e com a percepção de que eles tinham liberdade e capacidade para **tomar iniciativas** e participar na direção do processo (Freire, 1974).

A observação dos alunos por esta pesquisadora, comprovada pelo instrumento de avaliação aplicado (que será considerado mais adiante), mostrou que muitas atividades lhes proporcionaram **satisfação cultural** através da busca da verdade, da apreensão significativa do real, o que ocorreu, principalmente, pela consideração de características e peculiaridades desta fase de suas vidas, onde a imaginação e as representações afetivas estão aflorando (aspectos destacados por Snyders, 1988 ; Babin e Kouloumdjian, 1989; Gutiérrez, s.d.).

A maioria dos alunos gostou mais do trabalho em grupo do que das atividades individuais. Alegaram que o primeiro foi fácil e

serviu para aprender mais, mas não descartaram a importância do trabalho individual para a aprendizagem.

Os alunos levantaram, nesta ordem de prioridades, as atividades de que mais gostaram:

- * trabalhos em grupo para exposição na Feira;
- * leituras de telenovela;
- * descrição dos personagens;
- * exercícios com jornais e revistas;
- * trabalho com imagens e sons.

Os alunos declararam ter gostado do trabalho em grupo, mas indicaram dificuldades para fazê-lo. Os problemas e dificuldades indicados foram:

" barulho... falta de ajuda dos colegas... achar as informações... escrever e explicar o trabalho".

As dificuldades por eles levantadas são representativas do tipo de metodologia adotada e de sua falta de experiência em relação a esta. Tanto que, no decorrer do trabalho, várias delas foram sendo superadas.

Não demonstraram ter consciência da aprendizagem informal e significativa adquirida pela **emoção e pelo prazer**.

Por outro lado, dos trinta e quatro alunos que responderam ao questionário, 30 alunos (88,2%) não tiveram dificuldade em admitir que aprenderam com os trabalhos para a Feira. Para eles,

todo e qualquer trabalho realizado sob orientação da escola tem, necessariamente, que "ensinar".

Dos alunos que responderam ao questionário de avaliação (ANEXO 8), quatorze (41,1%) tiveram dificuldades para identificar a novela como propiciadora de aprendizagem, dois (5,9%) assinalaram que não aprenderam com a novela, e dezoito (52,9%) assinalaram que aprenderam alguma coisa com os estudos sobre ela¹⁰⁵.

Os alunos declararam, no questionário, que aprenderam sobre:

- religião, moral, atitudes:

"Aprendi que devo respeitar a religião de cada um" (Ricardo, 12 anos).

"A morte não é o que todos pensa, mais lição de vida" (Paulo E., 13 anos).

"Aprendi que se a gente faz alguma coisa errada quem sofre é a pessoa que te ama muito" (Fabiana R., 12 anos).

"Aprendi a ser eu mesmo e a respeitar os outros como são, sem discriminação" (o aluno não se identificou).

"Muitas coisas sobre o que acontece na vida real" (o aluno não se identificou).

¹⁰⁵ Índice superior ao indicado por eles próprios no início da pesquisa (vide Quadro 6).

- leitura de telenovelas:

" *Como é o trabalho dos autores (referindo-se aos atores)*" (Wagner, 12 anos; Sebastião, 14 anos).

" *A comunicação que eles passam para nós. O trabalho sobre novela*" (Kátia, 11 anos).

" *Que nem tudo que acontece na novela é verdade*" (Nara, 12 anos).

- uso de outras mídias:

" *Aprendi a mexer com jornal e a fazer trabalhos*" (Eric, 12 anos).

" *Eu aprendi a conversar e a fazer trabalhos*" (Anderson, 14 anos).

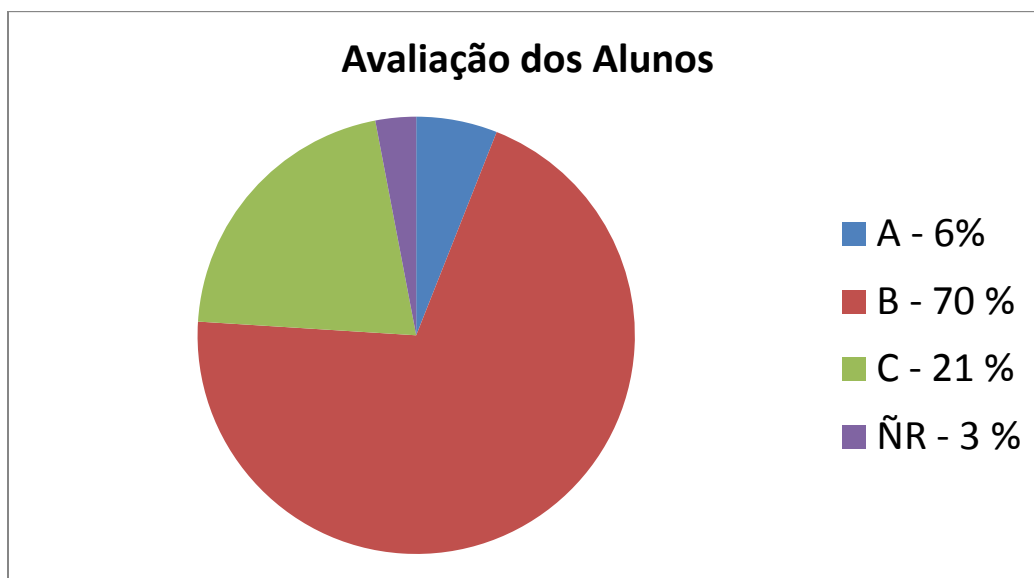
Apesar de o enredo religioso não ter sido discutido por esta pesquisadora, ele esteve fortemente presente na leitura dos alunos. Na avaliação que fizeram, consideraram-no como aprendizagem. Os demais aspectos por eles levantados referem-se aos elementos trabalhados durante a aplicação da pedagogia.

Quando levados a avaliar o trabalho como um todo durante o semestre, a maioria dos alunos (59%) deu conceito máximo - A; 35% deram conceito B e apenas 6% deram conceito mínimo - C. O gráfico a seguir representa esta avaliação.

GRÁFICO 11

Em outro item do instrumento, 94% dos alunos deram conceito máximo para a professora-pesquisadora. Apenas 3% deles emitiram conceito B e outros 3% não responderam à questão, conforme gráfico a seguir.

GRÁFICO 12



Embora o questionário não solicitasse, os estudantes sentiram-se à vontade e expressaram seus sentimentos através de bilhetes escritos no final do instrumento. O ANEXO 34 e as citações a seguir revelam este fato.

"Adorei seu trabalho, gostei muito de ter você como professora. Ano que vem faça com nosco dinove esses trabalhos sobre as novela. Não é puxa saquismo, é a verdade. Juro! um grande beijo" (Sara, 12 anos).

" Eu achei a senhora D +. Você é muito legal. Beijos e abraços de seu aluno ou amigo" (Wagner", 12 anos).

Você foi uma professora e tanto. Gostaria que você soubesse que eu te adoro e que seria legal se você viesse fazer de novo ano que vem, mas na 6ª série é claro. Dona mil desculpas se eu te magoei ou se te fiz alguma coisa" (Monalizza, 13 anos).

Mesmo não lhes tendo pedido que assinassem o nome na ficha de avaliação, assumiram suas identidades. Agradeceram pela atenção, pelo carinho e vontade de trabalhar, pedindo que repetisse a experiência no próximo ano. Muitos ainda pediram

desculpas por si e pelos colegas, como é o caso da Monaliza (13 anos), que não tinha do que se desculpar.

De todos os aspectos, o mais salientado pelos alunos foi o "carinho" que esta pesquisadora, segundo suas óticas, lhes demonstrou. É importante salientar que traduziram atenção e consideração às suas necessidades, pontos de vista e interesses no processo de ensino-aprendizagem desenvolvido, por carinho. Desta forma, sentiram o crédito a eles atribuído, a aposta feita neles, a crença em sua capacidade de aprendizagem (características da Pedagogia da Comunicação), a que corresponderam com as aprendizagens e comportamentos desenvolvidos com os trabalhos apresentados. Parece que lhes tocou muito a postura vivida como "professor-pesquisador", à qual não estavam habituados.

Foram sinceros na avaliação que fizeram de si mesmos. Em relação à sua participação como alunos, apenas 6% deram conceito máximo (A) e a maioria (70%) deu conceito B. Os demais alunos deram conceito C (21%) e um não respondeu à questão (3%).

GRÁFICO 13



Dentre as questões que o processo de pesquisa vai colocando ao pesquisador, no presente trabalho algumas se impuseram a partir da hipótese de trabalho e outras decorreram de peculiaridades das situações vividas.

Considerando a hipótese ampla que orientou esta tese - existe possibilidade de contribuir para a superação da problemática de 5ª série no âmbito escolar, através da exploração didática da relação dos sujeitos da educação (professores e alunos) com diferentes mídias, principalmente a televisiva (pág. ...) - é preciso tecer considerações a respeito das seguintes indagações:

Os alunos-alvo da pedagogia da comunicação aqui adotada alcançaram os objetivos de ensino propostos?

Pode-se constatar que os objetivos propostos, resultantes da interação das mídias com os conteúdos curriculares foram desenvolvidos nas diferentes disciplinas (conforme quadro 10 a seguir) possibilitando aos alunos aprendizagens significativas que estão registradas no decorrer deste trabalho, com as respostas deles aos estímulos recebidos e vividos.

Quadro 10 - **CONTEÚDOS CURRICULARES SELECIONADOS E DESENVOLVIDOS**

	PREVISTOS	DESENVOLVIDOS
PORTUGUÊS	<ul style="list-style-type: none"> * características físicas e psicológicas de personagens * descrição e produção de texto * uso de jornais como subsídios * verbo, frases, orações, pontuação 	<ul style="list-style-type: none"> * características físicas e psicológicas de personagens * produção de texto com organização de idéias * caracterização de jornais e revistas ** verbo, frases, orações, pontuação * papéis sociais dos personagens * preconceitos, estereótipos dos indivíduos * análise de textos
HISTÓRIA	<ul style="list-style-type: none"> **** cultura do período colonial * o homem e a mulher no período colonial 	<ul style="list-style-type: none"> * o papel do homem e da mulher no século XIX
ARTES	<ul style="list-style-type: none"> * recorte, colagem, composições **** jogos dramáticos, construção de personagens, cenário 	<ul style="list-style-type: none"> * recorte, colagem, composições * realidade e ficção na TV * imagem como código de linguagem * palavra, som e imagem como códigos dos MCM

		* realidade e ficção
COMPORTAMEN TOS E HABILIDADES COMUNS ÀS TRÊS DISCIPLINAS	<ul style="list-style-type: none"> * reflexão, análise * interação com mídias, com colegas e com pesquisador * organização individual e grupal * realização de tarefas * criatividade * diálogo (ouvir e falar) * participação e cooperação * tomar decisões * respeito às pessoas 	

OBS 1: Os elementos assinalados com ** foram trabalhados pela professora de classe, no contexto dos exercícios, com pouca orientação sobre os erros cometidos. Apenas era feita a constatação destes;

OBS 2: Os elementos assinalados com *** identificam os itens que não foram trabalhados, pois as professoras não ofereceram espaço para tal.

O trabalho desenvolvido com alunos e professores poderia ter sido melhor?

A resposta a esta questão remete a situações peculiares vividas e enfrentadas por esta pesquisadora ao longo do desenvolvimento da pedagogia, que trazem à consideração outras tantas perguntas, dentre elas:

Por que os professores não "abraçaram" a pedagogia proposta?

Como poderiam os professores da escola pesquisada trabalhar com a Pedagogia da Comunicação?

A pesquisa-ensino aconteceu num crescente de descobertas,

tanto para os alunos, como para esta pesquisadora, que estava aberta para novas possibilidades de trabalho. Desde a realização dos exercícios iniciais, até a elaboração dos trabalhos finais, o planejamento sofreu alterações, acertos de rumos na procura de melhores caminhos para o alcance dos objetivos. Considera-se que os alunos, a princípio um pouco distantes do processo, conseguiram, num crescente, participar e se envolver com a metodologia, produzindo trabalhos escritos e imagéticos com qualidade para a Feira Científico-Cutural.

Longe de indicar uma relação simples entre **televisão, adolescentes e professores**, os resultados mostraram que essa relação, na atualidade, é complexa, envolve uma grande diversidade de comportamentos, atitudes e preferências dos sujeitos da educação escolar.

A vivência com os professores de 5ª série desta escola, (menos intensa do que a realizada com os alunos) indica que eles demonstravam, em seus trabalhos:

- * distanciamento da cultura do adolescente;
- * um ensino rotineiro e sem atrativos;
- * a não-utilização das mídias televisiva e impressa, em seus trabalhos docentes (apesar de concordarem com a validade).

É preciso reconhecer que o cotidiano da escola é composto por um conjunto de elementos que, à primeira vista, parece

fragmentado e desconectado. A pesquisa no dia-a-dia da escola mostra que

"alunos e professores são tributários do quadro institucional da escola, das representações e das práticas que aí têm lugar (...) As regras do jogo nunca são totalmente dominadas pelos jogadores; as finalidades e os interesses divergem freqüentemente e o potencial de conhecimento e de intervenção é muito desigual" (Hutmacher in Nóvoa, p. 50, 1992a).

Também na escola pesquisada, professores e alunos eram reflexos da instituição escolar. Havia todo um conjunto de elementos administrativo-burocráticos que interferia nas relações pedagógicas.

Os agentes escolares agiam de acordo com idéias, representações e crenças que eram "interiorizadas pelo simples fato da escolarização, do fazer, do ver-fazer e do ouvir-dizer" (Ibid p. 51).

Ainda de acordo com o autor, é difícil chegar-se à reflexão, ao distanciamento crítico sobre as representações adquiridas através deste modo prático do "sempre foi assim" (IBID).

Nesta escola, a cultura do *conformismo* e do *escapismo* contribuía para a manutenção das situações problemáticas de ensino vividas pela 5ª série, sem questionamento sobre mudanças necessárias. O fracasso escolar não era discutido, apenas comprovado. O enfoque de senso comum contribuía para ignorar a gênese histórica dos componentes da vida escolar. Isto impedia a

consideração dos interesses e das necessidades dos alunos (muitas vezes percebidos pelos professores, conforme quadro 4 na página....)

A realidade constatada na escola revelou professores distanciados da situação de pesquisa. Apesar de valorizarem o trabalho da pesquisadora, e de facilitarem a pesquisa na escola e em suas classes, ainda não demonstravam atitudes de **"professor - pesquisador"**, o que talvez tenha impedido a interdisciplinariedade em todas as etapas. Os problemas eram levantados, mas não se dispunham a refletir sobre eles.

No tipo de pesquisa adotado, esperava-se ter a parceria dos professores, ou seja, que se pudesse viver juntos, eles como "professores-pesquisadores", e esta outra como "pesquisadora-professora".

A parceria encontrada entre professores era aquela que acontecia em reuniões. No trabalho do dia-a-dia, observaram-se professores acomodados com a situação. A fala da professora de Português (participante da pesquisa), em entrevista (ANEXO 9) no final da experiência na escola, é reveladora:

"Na verdade eu nunca consegui dar aula a para 5ª B, aula descansada, aula analisada, gostosa... mal entrei e já fui chamada para o trabalho (como coordenadora de turno). Realmente desgosta um pouco. Não dá para fazer um trabalho bem feito. Você não faz nem um, nem outro (comparando seu trabalho como coordenadora e seu trabalho como professora). Eu acho que poderia ter ficado mais presente".

As professoras justificaram sua não-participação com a falta de tempo. A mesma professora, analisando sua participação na pedagogia, demonstrou estar descontente com a situação de não ter-se envolvido com a pesquisa, mas ficou apenas na sensação de impotência, de fatalismo. Ela assim se referiu:

"Eu chegando na segunda e indo embora na quarta-feira, a gente não teve maior tempo para conversar... mesmo se eu tivesse sentado com mais afinco, trabalhado em cima daquilo e aproveitado melhor, eu acho que o trabalho seria melhor".

Avaliando a experiência como um todo, a referida professora emitiu sua opinião, elogiando o trabalho dos alunos e a metodologia adotada:

"... mas me surpreendeu muito a exposição do grupo... eles conseguiram... Eu achei interessante aquele dia que você deixou a criançada à vontade para poder escolher... eu tenho certeza de que o resultado é melhor partindo de uma coisa que você gosta" (referindo-se aos interesses dos alunos).

Em uma reunião com professores da escola, em outubro de 1995, ocasião que se retornou à instituição para apresentar o relatório de pesquisa, a professora de História (turmas A e B) que havia cedido horários mas não havia participado efetivamente da metodologia (na percepção desta pesquisadora), reforçou as características da turma (segundo a percepção das professoras da escola) e teceu elogios à experiência e à participação dos alunos.

"Tem uma coisa interessante. Era uma classe que todo mundo falava assim: a 5ª B não tem jeito. Era uma coisa desagradável. Era uma classe sem pré-requisitos,

com problemas em casa. Era uma turma que não sabia ouvir... o Paulo P. não sabia nada, era um problema... os alunos ficavam interessados em ser ouvidos pela Tania. Eu lembro que os alunos gostaram do trabalho (referindo-se aos trabalhos finais para a Feira). Os alunos tiveram uma relação intelectual e afetiva com o trabalho que você fez e isso é importante e você conseguiu esta ligação. Os trabalhos foram bons."

Este comportamento surgiu sem que se esperasse. A professora justificou mais uma vez sua não-participação pela "falta de tempo", mas demonstrou que os alunos gostaram da experiência.

Observe-se que os professores não esperavam resultados compensadores da classe. De uma ex-professora da classe (de 4ª série) é que se ouviram elogios a respeito da exposição dos alunos na Feira. Segundo a professora de Português, os demais professores discriminavam a turma e também não esperavam que fossem capazes.

" O que eu vi durante o ano inteiro sobre a 5ª B é muita crítica, os professores criticam muito e acham que a 5ª A são alunos que estão prontos" Professora Português, turmas B, C.

Concluindo a entrevista, a referida professora expressou, numa frase, um pensamento que foi percebido por esta pesquisadora, durante o decorrer do trabalho.

" Eu acho particularmente que talvez nós não estivéssemos dispostas a dar aquilo de que eles precisavam".

Neste contexto, levantam-se algumas hipóteses para entender as situações evidenciadas:

* Os professores não estavam preparados para serem protagonistas

ativos na pesquisa e a escola não apresentou, de modo geral, uma organização facilitadora desta ocorrência; tal situação impediu a criação de outros usos ou novos usos de espaços já existentes, como por exemplo, os HTP ¹⁰⁶.

* Os professores sobrecarregavam-se com tarefas mais de cunho burocrático do que pedagógico-reflexivo.

* Os professores, de modo geral, não estavam preparados para lidar com situações imprevistas. O trabalho com um texto televisivo prevê espaço para a espontaneidade, pois propicia o aparecimento do inesperado em sala de aula.

* Os professores não estavam acostumados a ouvir os alunos e a lidar com os seus saberes espontâneos (Schon in Nóvoa, 1992b).

Estas hipóteses, levantadas no decorrer da pesquisa, não foram trabalhadas. Optou-se (no contexto enfrentado) pelo trabalho com os alunos, numa atitude de "professor-pesquisador".

"As mudanças qualitativas que se exigem atualmente às escolas põem em questão aspectos fortemente enraizados nas mentalidades, relacionados com o modo de vida escolar, esta espécie de inconsciente coletivo, ao qual é muito difícil ter acesso sem um trabalho paciente de *reconstrução*, que precisa ser levado a cabo num vai-e-vem entre a reflexão orientada e a prática" (Hutmacher, in Nóvoa, 1992a, p. 52, grifo da pesquisadora).

Acredita-se que os elementos levantados com a pesquisa podem

¹⁰⁶ *Espaços de trabalhos descritos no item 5.2. A sobrecarga de trabalho impedia-lhes de fazer outros usos das reuniões de Horário Técnico pedagógico - HTP.*

indicar caminhos para se realizar "pesquisa enquanto ensino".

A reconstrução do trabalho docente passa pela pesquisa em serviço. Os professores, no dia-a-dia de suas práticas, obtêm elementos que os auxiliam na problematização e reflexão da própria ação.

O caminho não é fácil.

Acredita-se que a formação do "professor-pesquisador" (habilitado para trabalhar em parceria com o "pesquisador-professor") exige caminhos de parcerias, de construção coletiva, sendo por todos vivido como um processo de formação continuada, a médio e longo prazo.

A participação do professor na própria formação encaminha para seu desenvolvimento profissional articulado com a escola e seus projetos. É um processo no qual os professores se assumem como produtores da sua profissão, sabendo que não basta mudar o profissional, mas é preciso também mudar o contexto em que ele intervém (Nóvoa, apud Lüdke, 1994) .

Neste sentido, o presente trabalho, planejado para ser realizado com professores e alunos, pode fornecer subsídios para outras pesquisas sobre o cotidiano escolar, dos professores e dos adolescentes nas suas relações com o conhecimento (das disciplinas), permeado pelas diversas mídias presentes nas pessoas, em sala de aula. Pode mesmo constituir-se num projeto de

escola, num sonho/ ousadia/ tentativa de professores reflexivos, pilares de uma escola autônoma, pela competência de seus profissionais que, com certeza, terão como resultados alunos integralmente sadios na sua intelectualidade e afetividade.

O trabalho não terminou, apenas levanta indicações de caminhos que, com certeza, contribuirão ao entendimento da relação entre **aluno, televisão e professor**, aparentemente tão simples e clara, mas na realidade tão complexa e obscura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Milton José de. **Imagens e sons** : a nova cultura oral. São Paulo : Cortez, 1994. (Coleção Questões da Nossa Época)

ALVES, Amélia Maria de Almeida. **Pedagogia do meio** : pedagogia da mensagem. Semiose da leitura na telenovela - questão pedagógica? Rio de Janeiro : Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 1985. Dissertação de Mestrado em Educação.

ANDRÉ, Marli E. D. A. Em busca de uma didática fundamental. In: CANDAU, Vera Maria (Org). **Rumo a uma nova Didática**. Petrópolis, RJ : Vozes, 1989. p.147-156.

-----, MEDIANO, Zélia D. O cotidiano da escola : elementos para a construção de uma Didática fundamental. In: CANDAU, Vera Maria (Org). **Rumo a uma nova Didática**. Petrópolis, RJ : Vozes, 1989. p.157- 168.

----- . O papel da pesquisa na articulação entre saber e prática docente. In : **ANAIS do VII ENDIPE**. Goiania : Universidade Federal de Goiás, 1994a. p.291-296.

----- . Formação de professores em serviço : um diálogo com vários textos. **Cadernos Pesquisa**, São Paulo, n.89, p.72-75, maio 1994b.

AZANHA, José Mario Pires. **Uma idéia de pesquisa educacional**. São Paulo : EDUSP, FAPESP, 1992.

BABIN, Pierre, KOULOUMDJIAN, Marie France. **Os novos modos de compreender** : a geração do audiovisual e do computador. São Paulo : Paulinas, 1989.

BAUDRILLARD, Jean. Televisão/revolução : o caso Romênia. In: PARENTE, André. **Imagem máquina**. Rio de Janeiro : Ed. 34, 1993.

BELLONI, Maria Luiza. Formação do telespectador : missão urgente da escola. In: FERRARI, Alceu, et al. **Escola básica**. Campinas, SP : Papyrus, 1992. p.205-210.

----- . **Programa formação do telespectador** - uma experiência de educação para a mídia. Brasília : Universidade de Brasília / Centre Internacional de l'enfance, [s.d.]. (Conjunto de vídeo e textos)

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política, ensaios sobre literatura e história da cultura**. 4.ed. São Paulo : Brasiliense, 1985.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org). **Repensando a pesquisa participante**. 2.ed. São Paulo : Brasiliense, 1985.

BRANDÃO, Zaia, et al. **Evasão e repetência no Brasil** : a escola em questão. 2.ed. Rio de Janeiro : Dois Pontos, 1986.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: de 5 de outubro de 1988. São Paulo, Atlas, 1988.

BRUNS, Maria Alves de Toledo. **Evasão escolar** : causas e efeitos psicológicos e sociais. Campinas, SP : Faculdade de Educação, UNICAMP, 1985. Dissertação de Mestrado em Educação.

CITELLI, Adilson Odair. A circulação do texto na escola : mediações dos veículos de massa. **Comunicação e Educação**, São Paulo, n.1, p.21-26, set./dez. 1994.

CORAZZA, Sandra Mara. **Tema gerador** : concepção e práticas. Ijuí, RS : Ed. UNIJUÍ, 1992.

CORREA, Maria Ângela Monteiro. **O psicólogo escolar de hoje... O fracasso escolar de sempre....** Campinas, SP : Faculdade de Educação, UNICAMP, 1995. Dissertação de Mestrado em Educação.

COUTINHO, Lurdes Ferreira. **Adolescentes e televisão** : estudos junto a adolescentes ginásianos da cidade de Londrina. São Paulo : Instituto de Psicologia, USP, 1972. Tese de Doutorado em Psicologia.

CUNHA, Luis Antônio. **Escola pública, escola particular e a democratização do ensino**. 2.ed. São Paulo : Cortez, 1986.

DALBÉRIO, Oswaldo. **Prazer versus disciplina?** Um estudo sobre propostas pedagógicas contemporâneas. Campinas, SP : Faculdade de Educação, UNICAMP, 1990. Dissertação de Mestrado em Educação.

DEMO, Pedro. **Pesquisa participante** : mito e realidade. Rio de Janeiro : SENAC, 1984.

----- . **Pesquisa** : princípio científico e educativo. 2.ed. São Paulo : Cortez, 1991.

DIAS DA SILVA, Maria Helena G. F., CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite. O ensino de 5^a a 8^a séries : pistas para compreensão da escola pública. **Boletim do Departamento de Didática**, Araraquara, SP, n.6, p. 29-39, 1990.

----- . **O professor como sujeito do fazer docente** : a prática pedagógica nas 5^{as} séries. São Paulo : Faculdade de Educação, USP, 1992. Tese de Doutorado em Educação/Didática.

DOMINGUES, Maria Hermínia Marques da Silva. **A escola de 1º grau** : passagem da 4^a para a 5^a série. São Paulo : PUC, 1985. Tese de Doutorado em Educação.

DUARTE, Regina Ângela Mendonça. **A televisão como veículo educativo**. Niterói, RJ : Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 1990. Dissertação de Mestrado em Educação.

ENGUITA, Mariano. Educação e teorias da resistência. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v.14, n.1, p.3-16, jan./jun. 1989.

ESTEVES, Antonia Petrowa. **Televisão, criança e professor** : uma proposta de ação educativa. São Paulo, Escola de Comunicação e Artes, USP, 1995. Tese de Doutorado em Ciências da Comunicação.

EZPELETA, Justa, ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. 2.ed. São Paulo : Cortez, 1989.

FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 2.ed. São Paulo : Cortez, 1991.

FEDERIGHI, Maria Dirce. **Monitoria na 5ª série** : uma proposta pedagógica. São Paulo : Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1989. Dissertação de Mestrado em Educação.

FERNANDES, Magda Carvalho. O "Xou" da indústria cultural na programação infantil da TV. In : **XV ANPED**. Caxambu, MG : 13 a 17 de setembro, 1992.

FERRARI, Alceu, et al. **Escola básica**. Campinas, SP : Papyrus, 1992.

FERRÉS, Joan. **Televisão e educação**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1996.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **O mito na sala de jantar**. 2. ed. Porto Alegre : Movimento, 1993.

FRANGE, Lucimar Belo Pereira. Imagens-imagizadas : nadadeiras para sobrenadar. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org). **Escola Fundamental** : currículo e ensino. Campinas, SP :

Papirus, 1991. p.139-156.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1974.

----- . **Extensão ou comunicação?** 4.ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1979.

-----, GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre educação** : diálogos. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1982. v.2

-----, SHOR, Ira. **Medo e ousadia** : o cotidiano do professor. 2.ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1987.

----- . **Professora sim, tia não** : cartas a quem ousa ensinar. São Paulo : Olho d'água, 1993.

FUNDAÇÃO EDUCACIONAL ROBERTO BELARMINO. **Programa de Educacion para la televisión** : por profesores de escuelas 1° básico a 4° médio. Santiago : Galdoc, 1985.

FUSARI, Maria Felisminda de Rezende. **Meios de comunicação na formação de professores** : televisão e vídeo em questão. São Paulo : Instituto de Psicologia, USP, 1990. Tese de Doutorado em Psicologia.

----- . Tv, recepção e comunicação na formação inicial de professores em cursos de pedagogia. In : **VIII ENDIPE**. Florianópolis : 7 a 10 de maio de 1996.

GARCIA, Regina Leite. No cotidiano da escola : pistas para o novo. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, n.28, p.49-62, 1992.

GIROUX, Henry; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica : a vida cotidiana como base para o conhecimento. In:

- MOREIRA, Antonio Flávio, SILVA, Tomás Tadeu. **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo : Cortez, 1994. p.93-124.
- GUTIÉRREZ, Francisco. **Linguagem total** : uma pedagogia dos meios de comunicação. São Paulo : Summus, 1978.
- . **Educación y comunicación en el proyecto principal.** Santiago : UNESCO, 1984.
- . **Pedagogía de la comunicación en la educación popular.** Madrid : 1993
- . **"Siento, percibo, sueño, ano ergo sum.** La conotación, la educación y el processo de conocimiento. Heredia, Costa Rica : s.d.
- , PRIETO, Daniel. **Escritos pedagogicos.** Heredia, Costa Rica : ILPEC, 1992.
- . **A mediação pedagógica** : educação a distância alternativa. Campinas : Papirus, 1994. (Série Educação Internacional do Instituto Paulo Freire)
- HAVEL, Vaclav. A grande família da televisão. In: KUSSI, Peter, LIEHM, Antonin, KARZ, Cohl. **Writing on the wall.** N Y : Publishing Incorporated, 1983. (Trad. Stella Senra, 1991)
- HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história.** 4.ed. São Paulo : Paz e Terra, 1992.
- HUTMACHER, Walo. In: NÓVOA, Antonio (Coord.) **As organizações escolares em análise.** Lisboa, Don Quixote, 1992a.
- JERSILD, A.T. **Psicologia da adolescência.** São Paulo : Editora Nacional, 1961.

KENSKI, Vani Moreira. **O professor, a escola e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias...** Campinas, SP : Faculdade de Educação, UNICAMP, 25 julho de 1994.

KRECH, David; CRUTCHFIELD, Ricard S. **Elementos de Psicologia.** 3.ed. São Paulo : Pioneira, 1971. v.2

LARA, Luisa Castiglioni. **Por que as crianças não gostam da escola?** 2.ed. Petrópolis, RJ : Vozes/Nova, 1989 (Cadernos de Educação Popular)

LEAL, Ondina Fachel. **A leitura social da novela das oito.** 2.ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública : a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** 3.ed. São Paulo : Loyola, 1986.

LOPES, Harry Vieira. **A leitura e a escrita da narrativa ficcional na 5ª série.** São Paulo : Faculdade de Educação, USP, 1993. Dissertação de Mestrado em Educação.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **A pesquisa em educação : abordagens qualitativas.** São Paulo : E.P.U., 1986.

----- . A pesquisa na formação do professor. In : **ANAIS do VII ENDIPE.** Goiania : Universidade Federal de Goiás, 1994. p.297-303.

MARCONDES FILHO, Ciro (Org). **Dieter Prokop : sociologia.** São Paulo : Ática, 1986.

----- . **Quem manipula quem : poder e massas na indústria da cultura e de comunicação no Brasil.** 2.ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 1987.

- . **Televisão** : a vida pelo vídeo. 3.ed. São Paulo : Moderna, 1988.
- MARX, Karl, ENGELS, F. **O Manifesto do partido comunista**. 2.ed. Lisboa : Avante, 1975.
- MATTELART, Armand e Michèle. **O carnaval das imagens** : a ficção na TV. São Paulo : Brasiliense, 1989.
- MELLO, Guiomar Namó de. **Magistério de 1º grau** : da competência técnica ao compromisso político. São Paulo : Autores Associados: Cortez, 1982.
- . Políticas públicas de educação. **Estudos Avançados**. São Paulo, v.5, n.13, p.7-46, 1991.
- MELO, José Marques de. **As telenovelas da Globo** : produção e exportação. São Paulo : Summus, 1988.
- MEYROWITZ, Joshua. O desafio oculto da televisão. **Diálogo**. v.92, n.1, p.58-63, 1989.
- MOISÉS, Massaud. **A criação literária**. 2.ed. São Paulo, Melhoramentos, 1968.
- MORAN, José Manoel. **Educar para a comunicação** : análise das experiências latino-americanas da leitura crítica da comunicação. São Paulo : ECA/USP, 1987. Tese de Doutorado em Ciências da Comunicação.
- . **Leituras dos meios de comunicação**. São Paulo : Pancast, 1993.
- . O vídeo na sala de aula. **Comunicação e Educação**, São

Paulo, n.2, p.27-35, jan./abr. 1995.

NÓVOA, Antônio (Coord). **Os professores e a sua formação.**
Lisboa : Dom Quixote, 1992b.

OLIVEIRA, Malu. Meu destino é ser estar. **Isto É**, São Paulo,
n.1229, p.84-86, 21 abril 1993.

O PLANETA teen: pesquisa exclusiva revela o que querem, como
pensam e de que modo vivem os jovens da primeira geração
verdadeiramente global da história. **Veja**, São Paulo, V.28,
n.1388, p.106-113, 19 abril 1995.

OROZCO GOMES, Guillermo. **Recepcion televisiva** : três
aproximaciones y una razón para su estudio. México :
Universidad Ibero-americana : Programa Institucional de
Investigación Comunicación y Prácticas Sociales, 1991.

ORTIZ, Renato et al. **Telenovela** : história e produção. São
Paulo : Brasiliense, 1989.

----- . **A moderna tradição brasileira.** 5.ed. São Paulo :
Brasiliense, 1994.

OUTEIRAL, José Ottoni. **Adolescer**: estudos sobre adolescência.
Porto Alegre : Artes Médicas, 1994.

PACHECO, Elza Dias (Org). **Comunicação, educação e arte na
cultura infanto-juvenil.** São Paulo : Loyola, 1991.

PALLOTINI, Renata. **Introdução à dramaturgia.** São Paulo :
Brasiliense, 1983.

PELLEGRINI, Tania. Fato e ficção, os limites da imagem. **Teoria**

e pesquisa, São Carlos, SP, n.5, p.26-46, jun. 1993.

PENTEADO, Heloisa Dupas de Oliveira. **A televisão e os adolescentes** : a sedução dos inocentes. São Paulo : Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1983. (Estudos e Documentos)

----- . **Televisão e escola** : conflito ou cooperação. São Paulo : Cortez, 1991.

PERRENOUD, Philippe. O papel de uma investigação na formação de base dos professores. In : PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação** : perspectivas sociológicas. Lisboa : Dom Quixote, 1993, p. 115-134.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro : Forense / Universitária, [s.d].

PORTO, Tania Maria Esperon. A realidade social numa telenovela : leitura dos alunos de uma escola de 1º grau. In: **XVI Congresso INTERCOM**. Vitória : Universidade Federal de Espírito Santo, set. 1993.

----- . A televisão e a criança que a vê. **A Didática em revista**, Rio Grande, RS, v.1, n.1, p.36-43, jul./dez. 1994a.

----- . Televisão e escola : escolas paralelas? **Comunicação e Educação**, São Paulo, n.4, p.25-36, set./dez. 1995.

RAMOS, Roberto. **Grã-finos na Globo** : cultura e merchandising nas novelas. 2.ed., Petrópolis, RJ : Vozes, 1987.

REZENDE, Ana Lúcia Magela de. **A sedução dos mitos da saúde-doença na telenovela**. São Paulo : Faculdade de Educação, USP, 1991. Tese de Doutorado em Educação

- RIBEIRO, Sérgio Costa. A pedagogia da repetência. **Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro, v.19, n.97, p.13-20, nov./ dez. 1990.
- ROCCO, Maria Thereza Fraga. **Linguagem autoritária** : televisão persuasão. São Paulo : Brasiliense, 1989.
- RODRIGUES, Maria Cecília Prates. Os pobres e os ricos do Brasil. **Conjuntura Econômica**, Rio de Janeiro : Fundação Getúlio Vargas, nov. 1993. p.54-57.
- RODRIGUES, Neidson. **Por uma nova escola** : o transitório e o permanente na educação. 4.ed. São Paulo : Cortez: Autores Associados, 1986.
- ROSADO, Eliana Martins da Silva. **Communication mediatisee et processus d'evolution des representations. Etude de cas** : la representation de l'informatique. Lyon : Institut de Psychologie, Universite Lumiere Lyon, 1990. Tese de Doutorado em Psicologia.
- . O alcance do vídeo na sala de aula. In: **XVI ANPED**. Caxambu, MG, setembro de 1993.
- SANTOS, Gildenir Carolino, SILVA, Arlete Ivone Pitarello. **Normas para Referências Bibliográficas** : conceitos básicos (NBR - 6023/ABNT- 1989). Campinas, SP : UNICAMP/FE, 1995.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 23.ed. São Paulo : Cortez, 1991a. (Coleção Polêmicas do nosso Tempo)
- . **Educacion** : temas de actualidad. Buenos Aires : Quirquincho, 1991b.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. **Programa de reforma do**

ensino público do Estado de São Paulo. São Paulo : Secretaria de Estado da Educação, 1991.

SILVA, Carlos Eduardo Lins e. **Muito além do jardim botânico.** São Paulo : Summus, 1985.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Professor de 1º grau** : identidade em jogo. Campinas, SP : Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1993a. Tese de Livre Docência em Educação.

SILVA JR., Celestino Alves da S. **A escola pública como local de trabalho.** 2.ed. São Paulo : Cortez, 1993.

SILVA, Regina Coeli. Inversão de estereótipos na telenovela de Corpo e alma. **XVI Congresso INTERCOM.** Vitória : Universidade Federal do Espírito Santo, set. 1993b.

SNIDERS, Georges. **A alegria na escola.** São Paulo : Manole, 1988.

SOARES, Ismar de Oliveira. A nova LDB e a formação de profissionais para a inter-relação comunicação/ educação. **Comunicação e educação,** São Paulo, n.2, p.21-26, jan./abr. 1995.

----- . Nova L.D.B. introduz a Comunicação Social no sistema de ensino. **VIII ENDIPE.** Florianópolis : Universidade Federal de Santa Catarina, maio de 1996.

SOBIERAJSKI, Maria Estela. **Explorando a prática da avaliação em uma 5ª série do 1º Grau.** Campinas, SP : Faculdade de Educação, UNICAMP, 1992. Dissertação de Mestrado em Educação.

SOUZA, Mauro Wilton de. Jovens e telenovelas : seduções da vida

cotidiana. In: PACHECO, Elza Dias. **Comunicação, educação e arte na cultura infanto juvenil.** São Paulo : Loyola, 1991.

SOUZA, Aparecida Neri de. **Sou professor, sim senhor!** Representações sobre o trabalho docente, tecidas na politização do espaço escolar. Campinas, SP : Faculdade de Educação, UNICAMP, 1993. Dissertação de Mestrado em Educação.

SROUR, Robert Henry. **Classes, regimes, ideologias.** São Paulo : Ática, 1987.

THIOLLENT, Michel J. M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária.** 5.ed. São Paulo : Polis, 1987.

TILBURG, João Luís Van. **Para uma leitura crítica da televisão.** 4.ed. São Paulo : Paulinas, 1989.

UHLE, Águeda. Avaliação e planejamento na escola. **Cadernos CEDES.** Campinas, SP, n.28, p.87-97, 1992.

VIRILIO, Paul. **La maquina de vision.** Madrid : Catedra, 1989.

WITTER, Carla. **A televisão e o adolescente** : análise de conteúdo da programação preferida. São Paulo : Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 1991. Dissertação de Mestrado em Psicologia.

WITTROCK, Merlin C. **La investigación de la enseñanza,II.** Métodos cualitativos y de observación. Barcelona : Paidós, 1989.