

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Faculdade de Educação

UM PERCURSO PARA COMPREENDER MITOS RELACIONADOS

AO ENSINO DE GRAMÁTICA: PONTO DE PARTIDA PARA

O PLANEJAMENTO DE ATIVIDADES ARTICULADAS

ENVOLVENDO A LINGUAGEM TELEVISUAL

MARCUS RINALDI TONELLI

São Paulo
2006

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Faculdade de Educação

**UM PERCURSO PARA COMPREENDER MITOS RELACIONADOS
AO ENSINO DE GRAMÁTICA: PONTO DE PARTIDA PARA
O PLANEJAMENTO DE ATIVIDADES ARTICULADAS
ENVOLVENDO A LINGUAGEM TELEVISUAL**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação

Orientadora: Prof^a Dr^a Idméa Semeghini-Siqueira

MARCUS RINALDI TONELLI

São Paulo
2006

PARA SER GRANDE

*PARA SER GRANDE, sê inteiro: nada
Teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
No mínimo que fazes.
Assim em cada lago a lua toda
Brilha, porque alta vive.
Fernando Pessoa*

Dedico este trabalho a Sydney Tonelli *in memoriam* e a Maria José Rinaldi Tonelli, meus pais, a Cecília Rinaldi, minha 2^a. mãe, fontes inesgotáveis das riquezas que levo comigo: bondade, caráter, conhecimento, honestidade e perseverança.

Agradecimentos

À Professora Idméa a quem devo a conclusão desta dissertação e que dispensou um apoio incondicional a mim nos momentos de grandes dificuldades pelos quais passei nesses anos de trabalho. Com profunda humanidade, não me deixou desistir, retirou a *pedra do meio do caminho* e orientou-me até o fim, firme e forte.

À Prof^a Dr^a Maria do Rosário Silveira Porto e à Prof^a Dr^a Zilda Maria Zapparolli, que me apresentaram valiosas sugestões quanto à estrutura de meu trabalho.

À Maria Lucinete Reis Ferreira a quem amo e que, um dia, revelou-me uma das leis da vida: *Existe uma única pessoa que o entende e atende de imediato: você. Suas ordens são invariavelmente respeitadas. Agora você já sabe que não pode modificar as pessoas, mas que poderá sempre modificar a si mesmo.*

À Maria Zélia da Silva quem me dispensou uma terna devoção nesses anos de convívio e que me ajudou a encontrar o equilíbrio emocional para pôr o pé na estrada e voar novamente atrás de meus sonhos.

À Melissa A. Silvério, aluna que conheci no PEC–Formação universitária / Usp e hoje faz parte da minha galeria de pessoas muito queridas, por toda colaboração neste trabalho.

À Maria de Lourdes Sequeira, uma grande amiga que colaborou intensamente na trajetória final de meu trabalho. Embora a tenha conhecida há pouco tempo, mas tempo suficiente para dizer: há pessoas que fazem a diferença no mundo!

Aos amigos, professores e alunos das escolas E.E. Prof^a. Beatriz Lopes e E.E. Eurípides Simões de Paula pela presteza com que responderam aos questionários.

Aos meus irmãos: Rodney, Emerson, Sydney e Fabíola, sem os quais o meu trabalho não seria possível por tantas agruras que insistiam em salpicar meu caminho. Também aos meus amores Fátima, Wilson, Flávio e Adriano. E a Wilma Tonelli, que me ajudou muito na reta final do trabalho.

Finalmente, ajoelho-me e agradeço a Deus por todas as provas que colocou em meus ombros, pois fortificaram a fé que tenho nEle, solidificaram minha força

espiritual e me presentaram estas pessoas maravilhosas que fazem parte do Marcus que sou hoje. Como dizia Drummond: *de tudo fica um pouco!*

TONELLI, Marcus Rinaldi (2006). Um percurso para compreender mitos relacionados ao ensino de gramática: ponto de partida para o planejamento de atividades articuladas envolvendo a linguagem televisual. São Paulo, FEUSP (Dissertação de mestrado).

RESUMO

Trata-se de um estudo exploratório de natureza qualitativa e quantitativa para minimizar o poder de alguns mitos existentes na escola, entre eles: “ensinar língua portuguesa equivale a ensinar gramática”, que pressupõem uma série de atividades voltadas para um “aluno ideal”. Nesse sentido, investigar-se-á, por meio da análise do discurso, as representações sobre norma gramatical que povoam o imaginário dos alunos do ensino médio e a auto-avaliação desses alunos sobre suas produções escritas. Tais propósitos são decorrentes de resultados de avaliações nacionais e internacionais (PISA, 2000, 2003) em que foram constatados sérios problemas relacionados à proficiência em leitura e escrita de alunos após 8 anos de escolarização no ensino fundamental. Visando contribuir para tornar o ensino de língua materna voltado para o “aluno real”, foram confrontados diferentes pontos de vista sobre a TV para buscar subsídios ao possível uso da TV na escola. Vale ressaltar que a discussão sobre os mitos foi necessária para abrir espaço a outras práticas educacionais. Tendo em vista que a linguagem televisual apropria-se do contexto sócio-cultural em que está inserida e que é um “*mostruário de pluralidade lingüística*”, poderá ser um recurso tecnológico significativo para o desenvolvimento de habilidades de oralidade, leitura e escrita no ensino fundamental. O quadro teórico congrega pesquisadores voltados ao imaginário (Carvalho *et alii*, 1998; Porto e Fonseca, 1998; Teixeira, 2005), à linguagem televisual (Fishe, 1987; Rocco, 1988; Machado, 1997; Citelli, 2002) e ao ensino e aprendizagem de língua materna (Neves, 1990; Preti, 1995; Semeghini-Siqueira, 1997; Castilho, 1998; Bagno, 2000; Marcuschi, 2001; Perini, 2001). Como proposta metodológica, foram elaborados 3 instrumentos, contendo questões abertas e fechadas, e selecionados 4 grupos de sujeitos a fim de recobrir as diversas vertentes do assunto em questão. O grupo denominado sujeito [I] é constituído por telespectadores comuns; o sujeito [II], por universitários; o sujeito [III], por professores de língua materna e o sujeito [IV] são alunos do ensino médio de uma escola pública da cidade de São Paulo. Para atingir

os objetivos foram investigadas formas de se trabalhar a linguagem televisual, na sala de aula, e apresentadas duas atividades articuladas para viabilizar o ensino e aprendizagem de oralidade, leitura e escrita. Tal proposta pedagógica é direcionada ao “aluno real” e prioriza o ensino do uso da língua portuguesa na diversidade das práticas sociais.

Unitermos: mito, imaginário, gramática, norma lingüística, escola, oralidade, leitura, escrita, linguagem televisual, conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.

Marcus Rinaldi TONELLI, *A journey to understand myths related to grammar teaching: a start for planning the linked activities including televisual language*. Sao Paulo, Feusp, 2006. (Dissertation for mastership).

ABSTRACT

This is an exploratory study of quality and quantity nature to minimize the power of some existing myths in the school, that is: "To teach Portuguese as a teach grammar", that presuppose series of activities related to "a model student". In this sense, it will research through speech analysis, the representation about grammatical rules that is in imaginary of students of High School and self-evaluation of these students about writing productions. These purposes are current results from national and international evaluations (PISA, 2000, 2003) which were verified serious problems related to acknowledge in reading and writing of students after 8 years of scholarship in Elementary School. Contributing to become the education of native language for "real student" were analyzed different point of view about TV to search assistance for possible use of TV in the School. Projecting the discussions about myths were necessary to give opportunity to other educational practices. Notice that the televisual language domain the socio cultural context that is added and that is a "table of plurality of linguistic", it can be a significative technological resource for development of orally, reading and writing abilities of Elementary School. The exposition connect researches to imaginary (Carvalho *et alii*, 1998; Porto e Fonseca, 1998; Teixeira, 2005), to televisual language (Fishe, 1987; Rocco, 1988; Machado, 1997; Citelli, 2002) and for teaching and learning the native language (Neves, 1990; Preti, 1995; Semeghini-Siqueira, 1997; Castilho, 1998; Bagno, 2000; Marcuschi, 2001; Perini, 2001). As a methodological purpose, was elaborated 3 tools, containing open and restrict questions and selected 4 groups of subject for covering the different areas of related matter. The group calling subject [I] is formed by watchers; the subject [II], by academics; the subject [III], by teachers of native language and the subject [IV] by students of High School of Public School in city of Sao Paulo. For targeting the objectives were researched ways of work televisual language in the classroom, presented in two linked activities for viability the teaching and learning of orally, reading and writing. Those pedagogic propose is focused on "real student" and preference for teaching of Portuguese language use in different social practices.

Single terms: myth, imaginary, grammar, linguistic rule, orally, reading, writing, televisual language, concept, proceeding and attitudinal contents.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
Cap. 1 Mýthos: o conceito em foco	09
1.1 Mitos: ponto de partida para compreender o conceito	
1.2 Mitos: um percurso para conhecer a trama de significados que envolve o termo	
1.3 Mitos: em foco o discurso pedagógico	13
1.4 Mitos e imaginário: o objeto analisado	15
Cap. 2 Mythos, Grammatiké & Scholé	17
2.1 O conceito de “gramática” na antiguidade	17
2.2 Origens do conceito de “norma”	18
2.3 Aquisição do capital cultural e lingüístico	20
2.4 Mitos constituídos sobre fenômenos lingüísticos	21
2.5 Pilares para o ensino de língua materna	
Cap. 3 A TV: uma sala de faz-de-conta lingüístico	27
3.1 O oral e o faz-de-conta: vertentes do ver	27
3.2. Desvendando questões míticas sobre a Língua Portuguesa nos discursos televisuais	37
3.3. As ordens discursivas televisuais apóiam-se em um continuum entre oralidade e escrita	37
Cap. 4 Linguagem televisual: pontos de vista em confronto	44
4.1. A mídia televisiva e outros produtos culturais	44
4.2. Construção da linguagem televisual	46
4.3. TV: os diferentes pontos de vista	47
Cap. 5 Metodologia e sujeitos da pesquisa	54
5.1. Problema	54
5.2. Objetivos	60

5.3 Proposta metodológica	61
5.4 Caracterização dos sujeitos	63
5.4.1. O sujeito [I]: telespectadores comuns (fora do espaço escolar)	63
5.4.2. Os sujeitos [II]: universitários	63
5.4.3. Sujeito III: professores de Língua Portuguesa	63
5.4.4. Sujeito IV: alunos do Ensino Médio	64
Cap. 6 A voz do telespectador	68
6.1 Em foco as concepções dos telespectadores comuns (fora do espaço escolar): um conflito em questão	68
6.2 Em foco as concepções dos universitários: alunos de 1º e 2º anos das áreas de humanas e ciências biológicas [Sujeito I]	76
6.3. Sujeito [I] & Sujeito [II]: Concepções em confronto	83
6.4. Em foco as concepções dos professores e Língua Portuguesa	85
Cap. 7 O imaginário dos alunos do ensino médio relacionados aos mitos da norma gramatical	90
Cap. 8 A TV dentro da escola: um olhar pedagógico	99
8.1. As concepções de ensino e aprendizagem subjacentes às práticas pedagógicas	99
8.2. Seqüências didáticas envolvendo atividades de oralidade leitura e escrita	102
8.3. Primeira seqüência didática: <i>“Do desenho animado à história em quadrinhos”</i>	103
8.4. Segunda seqüência didática: <i>“A TV e a diversidade de usos da língua”</i>	105
8.5. As seqüências didáticas e o processo de ensino e aprendizagem	108
7.4.2 Conteúdos procedimentais	175
7.4.3. conteúdos atitudinais	175
Considerações finais	111
Referências bibliográficas	117
Anexos	123

Introdução

Introdução

Durante os meus estudos nos antigos primeiro e segundo graus como aluno, não fui envolvido por alguns mitos sobre o uso de que eu e meus colegas fazíamos da língua portuguesa, mas também fui muito questionador dos mesmos. Fato que talvez me tenha projetado para o amor às Letras e à pesquisa lingüística. Alguns desses mitos estão relacionados a muitas questões sem repostas, por exemplo: Por que na TV a oralidade é distinta da oralidade do dia-a-dia?; Por que há claramente dois usos de oralidade na TV, o primeiro destinado ao telejornalismo e aos programas de maior qualidade e o segundo destinado aos programas que tendem ao banal e ao trivial?; Por que há oralidade na TV próxima dos textos escritos?; Por que a TV, um veículo que se faz presente na formação cultural e lingüística de crianças e adolescentes, pode ser rechaçada na instituição escolar por uma grande parcela da população? Por que os livros didáticos traziam restritas atividades, referentes à oralidade, e um conteúdo considerável de conceitos e exercícios gramaticais, que a meu ver eram tão distantes do meu uso diário da língua?; Por que os (as) professores (as) insistiam em dizer que para se falar e se escrever bem era necessário decorar e reproduzir uma infinidade de nomes tão descontextualizados, uma imensa quantidade de nomenclaturas?; Por que se falava que um bom domínio da língua portuguesa é instrumento de ascensão social? Algumas dessas questões começaram a ser elucidadas por meio deste trabalho.

Outros mitos surgiram na modernidade, em particular, por meio dos programas de ensino de língua portuguesa veiculados na TV, de que participam apresentadores-professores, como no caso do programa mais famoso deles “*Nossa Língua Portuguesa*” apresentado pelo professor Cipro Pasquale Neto. Seguindo essa mesma linha de produção, aparece esse produto midiático da TV em periódicos, revistas ou CD-Roms, onde são abertos espaços para o saneamento de dúvidas sobre língua portuguesa, porém sempre com o mesmo princípio: o da explicação das nomenclaturas gramaticais, geralmente não embasadas em explicações lingüísticas. Esse fato se tornou o divisor de águas entre os meus questionamentos enquanto aluno Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM) e a busca das respostas do pesquisador.

Do espaço desses dois marcos cronológicos, nasceu o problema da minha pesquisa: a diversidade de usos da língua portuguesa, existentes na TV, pode constituir-se em instrumento útil à proposição de práticas pedagógicas de língua materna no Ensino Fundamental (EF)?

Como estudo exploratório para realização deste trabalho, procurei identificar a concepção de língua subjacente às práticas escolares. Nessa abordagem inicial, pude constatar que, na escola, a língua portuguesa é vista ainda com o olhar do purista, com a pena do gramaticeiro e com a censura do conservadorismo aos desvios da língua e que, embora alguns anos tenham se passado entre o escritor Rui Barbosa e o Professor Cipro Pasquale Neto, ainda nos encontramos presos na caverna assistindo às sombras do falante de língua materna que realmente somos. Ou seja, para escola, o ensino da língua ainda é confundido com o estudo exaustivo de exercícios mecânicos, decorativos e classificatórios da gramática normativa, estritamente vinculada ao processo de aprendizagem da metalinguagem. Trata-se de uma concepção estanque que desconsidera os estudos lingüísticos das últimas décadas.

Pode-se verificar que esse procedimento escolar não estabelece vínculos com o uso que o aluno faz da linguagem fora do contexto escolar, por exemplo, o contato com um produto televisual, uma carta ou o encontro para “bate-papo”, que possuem uma interatividade lingüística muito mais acessível, ou seja, são as práticas sociais vivenciadas pelo aluno. Da relação escola e contexto extra-escolar, decorre o processo antitético que vai gerar o conflito lingüístico, provável desencadeador da crise pela qual passam os alunos do ensino fundamental.

Muito se tem ouvido e lido a respeito dessa crise que atinge a escola / os alunos com relação a avaliações nacionais e internacionais. Em um teste sobre leitura para jovens de 15 anos, encomendado pela UNESCO, o PISA (2000 e 2003), o Brasil ocupou as posições 32 e 37 dentre, respectivamente, os 32 e 41 países participantes. Quando são testadas as habilidades de produção escrita e/ou leitura dos jovens de 15 anos, após 8 anos de escolarização, verifica-se que há sérios problemas no domínio da modalidade escrita, pois muitos alunos não desenvolveram habilidades para ler com fluência os diversos tipos de textos e para produzi-los com coesão e coerência

Essa constatação provoca diversas questões: Quais as origens desse problema? Como reverter o processo? O que se ensina atualmente nas aulas de

Língua Portuguesa [LP]? Como abalar o mito de que “ensinar LP equivale a ensinar gramática normativa”? Quais as práticas pedagógicas necessários para o sucesso escolar? Qual infra-estrutura é necessária nas escolas para que os professores possam trabalhar de forma inovadora? Qual é o diálogo entre a tecnologia e educação dentro de um projeto pedagógico? Como o professor lida com a tecnologia? Por que não ensinar a gramática do uso da língua por meio dos recursos tecnológicos?

Diante da tecnologia, precisamos repensar o que ela representa para os professores em matéria de auxílio pedagógico, vislumbrando horizontes que apontem para um sistema educacional em os recursos tecnológicos serão incorporados às práticas de oralidade, leitura e escrita e da oralidade nos diversos gêneros exigidos pelas situações do dia-a-dia.

De toda a tecnologia que pode estar presente na escola, sem dúvida, a que existe na maioria das unidades escolares é a TV. Dessa forma, a linguagem televisual poderá ser considerada um componente muito útil e dinâmico no processo de aquisição da proficiência em oralidade, leitura e escrita, uma vez que, por meio dela, o aluno faz leituras do mundo e apropria-se de seus conteúdos para construir saberes diversos concomitantemente aos “saberes escolares”.

Neste trabalho, para articular algumas dessas questões apresentadas, verificou-se a pertinência de se estabelecer os seguintes objetivos:

- Desmitificar o ensino da gramática, nas aulas de língua materna, como sendo a forma garantida de se aprender a ler, escrever e falar “corretamente”. Investigar-se-á, por meio da análise dos discursos, as representações sobre norma gramatical que povoam o imaginário dos alunos do EM e a auto-avaliação de suas produções escritas.
- Estudar a linguagem televisual, analisando os componentes de sua estruturação para que possamos romper o mito de que ela deve ser um objeto distante da realidade escolar. Procurar-se-á esclarecer o fato de as ordens discursivas televisuais se apoiarem em um continuum entre oralidade e escrita para podermos compreender um pouco mais sobre a linguagem multifacetada da televisão.
- Investigar formas de se trabalhar a linguagem televisual na sala de aula e propor atividades articuladas ou seqüências didáticas que viabilizem o ensino e a aprendizagem de oralidade, leitura e escrita, envolvendo, segundo Zabala

(1998, p.161), “*conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais*”, que serão discutidos no capítulo 8.

Apresentamos, a seguir, uma síntese dos sete capítulos que constituem esta dissertação.

No primeiro capítulo, denominado de “*Mýthos: o conceito em foco*”, explicitaremos um caminho percorrido, de forma hipertextual, para penetrar na trama semântica que envolve “imaginário” e “cultura” que nos possibilitará compreender a noção de “mito” essencial para a discussão sobre “gramática” e mídia televisual no ensino e aprendizagem da língua materna.

Em “*Mýthos, Gramatikè & Scholè*”, o segundo capítulo, faremos uma incursão pelo passado para rever o conceito de “gramática” na antigüidade e as origens do conceito de “norma” no âmbito da lingüística. Serão feitas referências à aquisição do capital cultural/lingüístico e à apresentação de alguns mitos construídos sobre fenômenos lingüísticos para discutir pilares “pedagógicos” de ensino e aprendizagem da língua materna.

Em “*Televisão: uma sala de faz-de-conta lingüístico*”, o terceiro capítulo, serão investigadas as concepções dos telespectadores sobre norma lingüística, inerente aos discursos televisuais, considerando que a TV é uma grande sala de entretenimento, onde as pessoas procuram uma identificação lingüística com o programa que estão assistindo.

Na TV, onde se percebe claramente variações lingüísticas da língua portuguesa, o “preconceito lingüístico”, segundo Bagno (1999, p.13), está embutido nos diversos programas televisuais. Esse preconceito se estabelece na medida em que a norma lingüística dos discursos televisuais entra em conflito com a norma lingüística do telespectador. Para o autor:

Um tipo de preconceito muito comum na sociedade brasileira: o preconceito lingüístico. (...) o que vemos é esse preconceito ser alimentado diariamente em programas de televisão e de rádio, em colunas de jornais e revistas, em livros e manuais que pretendem ensinar o que é “certo” e o que é “errado”, sem falar, é claro, nos instrumentos tradicionais de ensino da língua: a gramática normativa e os livros didáticos.

O preconceito lingüístico fica bastante claro em certo tipo de afirmações que já fazem parte da imagem (negativa) que o brasileiro tem de si mesmo e da língua falada por aqui.

Embora Bagno (1999) aponte a TV, como fomentadora de preconceito lingüístico, não examina como ele é produzido e as implicações do uso deste recurso tecnológico na sala de aula que constituem o cerne desta dissertação.

A TV passa a ser o foco de nossas reflexões, como mais um nó na trama dos conceitos necessários para discutir os dados da pesquisa a que nos propusemos desenvolver. Neste capítulo, faremos referência à diversidade de apropriação de objetos culturais, apresentaremos análises que esclarecem o fato de as ordens discursivas televisuais se apoiarem em um continuum entre oralidade e escrita para podermos compreender um pouco mais sobre a linguagem multifacetada da televisão.

No capítulo 4, *“Linguagem televisual e pontos de vista em confronto”*, estabeleceremos um paralelo entre a mídia televisiva e outros produtos culturais, explicitaremos a construção da linguagem televisual e confrontaremos diferentes pontos de vista sobre a TV para tentarmos encontrar subsídios a um possível uso da TV na escola.

Para discutir a *“Metodologia e sujeitos de pesquisa”*, no capítulo 5, focalizaremos um complexo problema resultante do sistema educacional brasileiro que nossa pesquisa tangencia; explicitaremos os objetivos de nossa pesquisa, a metodologia empregada e a caracterização de cada grupo de sujeitos a serem investigados.

No capítulo 6, *“A voz dos telespectadores e dos professores”*, apresentaremos a análise dos dados, referentes aos instrumentos preenchidos pelos 3 grupos de sujeitos. Incluiremos, em cada agrupamento, alguns dados quantitativos e o registro dos discursos, ou seja, o *corpus* que foi obtido em função das questões abertas. No último tópico, procuraremos estabelecer uma articulação entre as análises, ou seja, uma leitura possível da “voz dos telespectadores”.

Em *“Imaginário dos alunos do ensino médio relacionado aos mitos da norma gramatical”*, o capítulo 7, com relação ao sujeito IV, inicialmente, apresentaremos uma seleção de respostas a partir das questões contidas em um instrumento de pesquisa. Conhecer esses depoimentos possibilitará ao leitor uma imersão no imaginário dos alunos do ensino médio de uma escola pública, referente à “norma gramatical / gramática” que constitui o cerne das aulas de Língua Portuguesa tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio. Em determinados depoimentos, poder-se-á verificar o grau restrito de habilidade de uso da língua materna pelos

alunos, após 11 anos de escolarização. Esses sujeitos apresentarão, também, uma auto-avaliação da produção escrita.

No capítulo 8, “*A TV dentro da escola: um olhar pedagógico*”, discutiremos as concepções de ensino e aprendizagem subjacentes a práticas pedagógicas, portanto, às atividades articuladas ou seqüências didáticas que veiculam conteúdos “*conceituais, procedimentais e atitudinais*” e que possibilitarão reflexões sobre usos de oralidade e escrita em aulas de Língua Portuguesa. Vale ressaltar que, quando uma concepção sociointeracional da linguagem subjaz às práticas pedagógicas, as interações verbais passam a ser privilegiadas. Assim sendo, são os interlocutores e os usos que fazem da modalidade oral e escrita que passam a constituir o cerne das práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem da língua materna na perspectiva de Bakhtin (1998).

Um dos objetivos deste trabalho, portanto, é discutir em que medida determinadas programações televisivas podem ser um instrumento útil, um recurso didático para o planejamento de práticas pedagógicas que despertem o interesse dos alunos pela diversidade de usos da língua portuguesa. Para tanto, será necessário, inicialmente, tecer considerações sobre os mitos relacionados ao ensino de gramática e sobre preconceitos lingüísticos, para abrir espaço e tempo na sala de aula a outras práticas educativas, neste caso, que incluam a linguagem televisual.

Capítulo 1

Mýthos: o conceito em foco



1 Mýthos: o conceito em foco

Neste capítulo, apresentaremos um caminho percorrido, de forma hipertextual, para penetrar na trama semântica que envolve "imaginário" e "cultura" que nos possibilitará compreender a noção de "mito" essencial para a discussão sobre "gramática" e mídia televisual no ensino e aprendizagem da língua materna.

1.1 Mitos: ponto de partida para compreender o conceito

Na *Introdução* de um conjunto de relatos de pesquisa, Carvalho et alii (1998, p.8) explicitam o conceito de mito, acrescentando uma nota de rodapé:

Para o estudo do discurso pedagógico (oral e escrito), veiculado no curso por professores e alunos, foram utilizadas a mitocrítica e a mitanálise, criadas por Gilbert Durand (1982), com o intuito de recuperar o caráter específico do mito². Para este autor, o mito é a matriz dos sistemas filosóficos, lógicos e conceituais, pois é a sua circulação que define e descreve um conjunto social. Em outras palavras, independentemente das diferenças psico-sócio culturais das sociedades, todas possuem um mito fundador/instaurador, com características comuns.(...)

²O mito é uma narrativa privilegiada do imaginário. É um sistema dinâmico de símbolos e arquétipos que, sob o impulso de um esquema, compõe-se em narrativa. O mito é um esboço de racionalização, pois utiliza o fio do discurso, no qual os símbolos se resolvem em palavras e os arquétipos em idéias.

1.2 Mitos: um percurso para conhecer a trama de significados que envolve o termo

Teixeira (2005, p.163) recorre a Wunenburger (2003) para responder à pergunta:

Do que tratam, então, os estudos do imaginário?

Em seu uso corrente nas ciências humanas e nas letras, o termo imaginário remete a um conjunto bastante vasto de significados: fantasmas, lembranças, sonhos, devaneios, crenças, mitos, romance, ficção, etc, revelando que se trata de uma categoria plástica, como diz Wunenburger (op.cit.). Algumas vezes é identificado com mentalidade, mitologia, ideologia, representações.

Uma vez que "imaginário" remete a "mito", entre outros significados, vamos nos ater, doravante, a percorrer alguns discursos que ocorrem em determinados contextos.

A relação do mito com as diferentes sociedades adquire funções distintas de acordo com a representação dos anseios de determinado povo, mas, na essência, os mitos possuem os mesmos componentes existenciais que os criam e os mantêm: o reconhecimento dos sentimentos mais profundos que faltam na sociedade e que confluem não só para sua produção, mas também para o seu arraigamento nas esferas sociais e culturais. A lacuna aqui é entendida como a ausência de atributos que o sujeito possui e que é facilmente reconhecida no outro. Daí a cumplicidade e, até certo ponto, a necessidade do mito.

Em *O Banquete*, de Platão, Aristóteles fala a Erixímaco que o homem e a mulher constituíam um ser somente, mas, ao desafiar Zeus, esta e aquele foram separados pela metade, formando números ímpares que se buscariam para formarem um par:

Data de tão longe, na espécie humana, o amor recíproco, o restaurador do físico primitivo, que procura de dois compor um e curar a natureza do homem. Cada um de nós, portanto, é uma meia-senha humana, um ser fendido, como os olhos, um feito em dois, cada qual sempre em demanda da meia-senha correspondente.

Apropriando-se dessa alegoria, afirma-se que o homem possui uma relação de meia-senha com o mito, porque é de caráter humano essa incessante procura de um Eu, no sentido jungiano de imagem arquetípica, que resida escondido nas sombras de sua personalidade e que se reconheça no imaginário mítico. A personalidade não se forma e não se revela simplesmente na constituição de seu sujeito pessoal, mas no inconsciente coletivo, portanto, assiste ao mito o valor simbólico de despertar os componentes sociais, culturais, físico-psicológicos lacunares das sociedades no *homo mythicus*. Para Araújo (1999, p.38):

Deste modo, as imagens arquetípas são a...concretização figurativa, substantiva, do arquetipo (Durand. 1979:100 e 1985: 433-52) e produzidas por uma consciência mítica universal, com as suas raízes no inconsciente coletivo jungiano definido pelo patrimônio genético e cultural eterno e universal da humanidade e, por isso, distinto do Inconsciente Pessoal.

Nesses termos, o homem está condenado à busca de preenchimento de suas carências afetivas, sociais, culturais, físicas e morais no culto aos mitos assim como Sísifo está condenado a subir uma pedra montanha acima e depois largá-la, sucessivamente, durante a vida toda.

O homem busca no mito aquilo que não há nele, esse equilíbrio necessário para constituição de seu sujeito. Portanto, o homem atribui ao mito uma força simbólica que lhe sirva de liame social e restaurador de seu equilíbrio psicossocial seriamente afetado pela monopolização da razão, possibilitando o surgimento de valores, estruturas arcaicas e de velhas verdades fundamentais da humanidade.

Engana-se quem acredita que os mitos estão mortos, eles são projetados pelo imaginário humano, repousando no inconsciente coletivo da população, ora herdados por uma tradição oral, ora revisitados por literatos, como por exemplo, Camões, Fernando Pessoa, Carlos Drummond de Andrade, exemplares da poesia em língua portuguesa. Basta-nos uma leitura nos *Lusíadas* ou na *Mensagem*, ou na poesia *Rapto*, respectivamente dos autores citados anteriormente, para nos depararmos com o universo mítico clássico greco-romano. Dos três literatos, foi Fernando Pessoa (1980, p. 46) quem chegou mais próximo de uma conceituação do mito ao afirmar que:

*O mytho é o nada que é tudo.
O mesmo sol que abre os céus
É um mytho brilhante e mudo,
O corpo morto de Deus,
Vivo e desnudo. (...)*

A definição de mito surge, em Fernando Pessoa, a partir de um oxímoro que dimensiona o conteúdo constitutivo da gama de possibilidades de significante estabelecida por meio da relação entre o mito e a observação de que homens fazem dele, ou melhor, dos anseios particulares de que os indivíduos lançam mão para o entendimento do universo. Embora o céu esteja mudo e o corpo de Deus, morto, esse ressuscita e aquele ganha voz dependendo do diálogo mantido com eles. E assim:

A lenda se escorre

*A entrar na realidade
E a fecundá-la decorre
Em baixo, a vida, metade
De nada morre.*

Esses versos são exemplares que nos dão a medida exata da força penetrante dos mitos em nossa era.

Ao defender as implicações da linguagem na perpetuação do mito nas sociedades modernas, Cassirer (2000, p. 19-20) afirma, em uma longa passagem, que Max Müller também manifesta a atualização dos valores simbólicos dos mitos pelas sociedades e o mergulho desses nas sombras das individualidades humanas.

... Indubitavelmente, a mitologia irrompe com maior força nos tempos mais antigos da história do pensamento humano, mas nunca desaparece por inteiro. Sem dúvida, temos hoje nossa mitologia, tal como nos tempos de Homero, com a diferença apenas de que atualmente não reparamos nela, porque vivemos à sua própria sombra e porque nós todos, retrocedemos ante a luz meridiana da verdade. Mitologia, no mais elevado sentido da palavra, significa o poder que a linguagem exerce sobre o pensamento, e isto em todas as esferas possíveis da atividade espiritual.

Compreende-se, dessa forma, por inconsciente coletivo, a somatória de experiências vivenciadas por nossos antepassados que são renovadas e atualizadas a cada geração e que se manifestam na constituição da individualidade do sujeito. São experiências que asseguram a coesão social. Portanto, entendendo o mito como um componente do inconsciente coletivo, ele se torna matéria viva e presente nos estágios de evolução da humanidade. Ele vive nas relações permanentes da vida, mas nos chegamos por meio de sua forma e não por meio do conteúdo representativo de um determinado momento histórico em que esteve ligado.

1.3 Mitos: em foco o discurso pedagógico

Esse percurso, para compreensão do conceito do mito e para verificar de que forma o imaginário se manifesta nas práticas simbólicas que organizam o real, constitui um passo significativo para a constituição de um novo olhar no que tange às práticas escolares.

Ao relatar uma pesquisa sobre formação de professor, Teixeira (1999, p.21) ressalta que:

A primeira evidência que nos saltou aos olhos foi que o discurso pedagógico veicula o ideário da modernidade, que se caracteriza pela consciência e pelo culto do novo, daí a busca reiterada, em diferentes pedagogias, de uma nova escola que forme o homem novo, para uma nova sociedade. E aqui já nos deparamos com uma instância mítica, com o mito do homem novo ou o homem do futuro que, segundo Reszler (1981), é o responsável pela reconquista de uma humanidade perdida.

Isto significa que a função da imaginação é motivada não pelas coisas, mas por uma maneira de carregá-las, universalmente, com um sentido segundo que seria a coisa do mundo mais universalmente partilhada. Por isso, a função fantástica acompanha os empreendimentos mais concretos, modulando a ação estética e social. A mitologia é primeira em relação não só a qualquer metafísica, mas também ao pensamento objetivo.

O imaginário não é, portanto, mera fantasia de romântico, um mundo que para acima do mundo, ele é a própria experiência devida (Duvignaud, 1986), expressando-se em sistemas e práticas simbólicas que, embora tenham a mesma matriz imaginária (as invariâncias arquetipais), apresentam uma certa diferenciação em suas formas de manifestação na cultura (modulações das configurações sócio-culturais).

Em outras palavras, estas práticas simbólicas são entendidas como a cristalização de um imaginário numa práxis, através de um sistema sócio-cultural e de suas instituições.

Essas constatações da autora, em especial, a referência sobre a "cristalização de um imaginário numa práxis", constituem um alerta para nossas reflexões sobre as práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem de língua materna na escola.

No artigo "Presença do Imaginário de alunos da FEUSP em produções orais e escritas, Porto e Fonseca (1998, p.103-104), no tópico "Em Busca dos Mitos" explicitam o caminho percorrido para desvelar uma série de mitos que permeiam o espaço pedagógico.

Com base nos textos dos alunos, procuramos identificar as matrizes norteadoras do discurso, considerando as dimensões individual (levantamento dos mitos pessoais) e coletiva (levantamento dos mitos sócio-político-culturais). Começaremos nossa abordagem por esta. última. Nesse sentido, destacamos as considerações expostas

na justificativa do presente Projeto, reportando-nos, mais especialmente, às palavras de Porto (94). Para a autora:

(...) o pensamento brasileiro, ao longo deste século, vem se constituindo basicamente a partir do ideário liberal da Escola Nova. Embora esse ideário tenha sofrido imisções das propostas tecnicistas sobre o funcionamento da escola, nas décadas de 60 e 70 e, mais recentemente, do ideário progressista de fundamentação marxista, ainda é forte a influência liberal sobre as representações, valores, idéias, práticas e normas, expressos no cotidiano escolar.

Partindo dessa premissa, passamos a investigar nos textos, até que ponto, pode-se reconhecer a presença de "matrizes míticas" no discurso dos alunos. Em tal análise, apontamos, enquanto matrizes, a de fundamentação liberal e a de fundamentação marxista, reconhecendo a existência de uma zona híbrida entre as duas em alguns discursos.

Os textos de alunos do 1º ano caracterizam-se predominantemente por uma forte vinculação entre Educação e Política (mito) e, conseqüentemente, pelo compromisso político da Educação com a cidadania (mitema), em que a concepção de Educação pode ser entendida como prática "social", "humanizadora" e "científica".

Assim, atribuem à educação uma função "inovadora" (mito da Modernidade), baseada no direito à igualdade e à liberdade (mito/mitologema do liberalismo). Porém, a educação está fortemente responsabilizada pelo "social", sendo capaz de alterar o quadro de antagonismos sociais, dada a existência de "uma minoria dominante" versus "uma minoria dominada" (mito/mitologema do marxismo).

É importante ressaltar, que longe de fazer julgamentos, o que pretendemos nesta análise é observar como os alunos pensavam antes de serem "processados" no percurso da graduação e de, paralelamente, observar como estes passam a pensar (ou ao menos de dizer que pensam), após tal trajeto.

A leitura desse excerto da investigação de Porto & Fonseca evidencia a importância de inserir na formação de professores a "busca por mitos", que provoquem reflexões e possibilitem a conscientização da força de atuação dos "mitos coletivos".

1.4 Mitos e Imaginário: o objeto analisado

Neste capítulo, o foco foi dirigido ao termo "mito" com o intuito de ampliar o campo de reflexão sobre os dados de nossa investigação.

Segundo Teixeira (2005, p.172): "*Nos estudos do imaginário podemos identificar três abordagens: a semiótica estrutural, a hermenêutica simbólica e a de inspiração psicanalista*". As diferentes visões a que fizemos referência retratam a complexidade do tema. A autora especifica também que "*os objetos mais analisados são: o discurso, o corpo, a cultura, a tecnologia e a arte*". Em nossa pesquisa o **discurso** é o objeto que será analisado.

Capítulo 2

Mýthos: Gramatiké & Scholè

2. Gramatikè, Mitos & Scholè

Neste capítulo, faremos uma incursão pelo passado para rever o conceito de "gramática" na antigüidade e as origens do conceito de "norma" no âmbito da lingüística. Faremos referência à aquisição do capital cultural/lingüístico e a apresentação de alguns mitos construídos sobre fenômenos lingüísticos para discutir pilares "pedagógicos" de ensino e aprendizagem da língua materna.

2.1. O conceito de "gramática" na antigüidade

Desde o mundo greco-romano, sabe-se que a gramática é tomada como normativa e, segundo Joaquim Mattoso Câmara Jr. (1970, p. 11-17), era definida como "*a arte de falar e escrever corretamente*". O que significa apenas uma representação irreal de uma língua, pois basta-nos, por exemplo, uma investigação no mundo latino para se verificar que o latim "bem escrito" e "bem falado" era somente de domínio de uma pequena casta que detinha o poder em Roma — não somente o político, mas também o econômico, o social e o cultural.

A sociedade romana assim se constituía: os escravos que não possuíam nenhuma instrução escolástica e que eram tratados como objeto de trabalho, portanto, não eram protegidos pela *lex romana*, tendo como obrigação e função primeira a produção e a manutenção dos bens da elite; os grandes proprietários de terra, chamados de patrícios, que monopolizavam o poder político, econômico, social, cultural e educacional; uma outra parcela da população: o *populus romanus*, os que possuíam direito à cidadania e que eram livres, embora não detivessem os mesmos direitos da aristocracia, como por exemplo, a educação.

O latim clássico era falado em apenas uma pequena parte do vasto Império Romano, a região do Lácio (Latium), o que deu o nome à língua. Nas outras regiões do Império, ora falado o latim vulgar, um dialeto do Latim, que nasceu do contato do Latim com a língua da região dominada (*sermo rusticus*), que passou a ser utilizada por todo o império.

Desse modo, pode-se perceber que o povo romano, os escravos e os libertos, pouco contato com a gramática normativa tiveram uma vez que eram uma parte da população marcada pela oralidade, que era a principal característica do latim vulgar. Mesmo sem a "gramática", sem a educação escolarizada e sem detenção do poder

em suas diferentes nuances, o povo do Império Romano não deixou de produzir interações verbais ao longo de sua ascensão e queda. O historiador Giordani (1968, p. 226-228), sobre a tendência de se julgar que a evolução da língua possui como mediador a "gramática" e não valores sociológicos e antropológicos, argumenta que:

A partir do século III a.c., o latim vai-se aperfeiçoando até atingir, na época de Cícero e de César, o maximum de sua pureza. É evidente a decisiva influência helenística nesse aperfeiçoamento. Esta influência se faz sentir através dos gramáticos (que fixam a pronúncia, a ortografia, as regras da declinação e da conjugação, etc...) e dos escritores (que enriquecem a língua quer com palavras gregas, quer formando novos vocábulos de raízes latinas) e da elevação do nível cultural, principalmente na capital onde se fala e, sobretudo, se escreve uma linguagem mais esmerada, nitidamente diferenciada do falar rural ou provinciano. Convém chamar a atenção para uma tríplice modalidade da língua latina: a língua literária, a língua familiar e a língua vulgar.

Fica explícita a concepção de "aperfeiçoamento" da língua e da importância da "linguagem mais esmerada". Pode-se depreender, portanto, que o mito da "língua pura" já existia nesta época.

2.2. Origens do conceito de "norma"

Coseriu (1979, p.13) apresenta uma síntese sobre um evento, em meados do século XX, em que ocorre o surgimento do conceito de "norma" no âmbito da Lingüística. Ao se referir à "possibilidade duma distinção tripartida na realidade unitária da linguagem", o autor relata que:

*Numa "Conferência de Semântica" realizada em março de 1951 em Nice, por iniciativa de Emile Benveniste, e da qual participaram nove lingüistas de vários países europeus e dos Estados Unidos, os professores Hjelmslev, de Copenhague, e Lotz, de Nova York (semantistas "intrínsecos" e representantes, na conferência, da "direção integral da gramática geral"), apresentaram sua posição resumida num quadro no qual aparece a distinção de três aspectos na linguagem — **esquema, norma estabelecida e parole (fala)** — em vez dos dois já tradicionais na lingüística pós-saussuriana (mesmo naquela que não aceita a doutrina do mestre genebrino): **langue e parole, língua e fala (Sprache/Rede, langue/speech).***

Neste mesmo livro "*Teoria da Linguagem e Lingüística Geral*" Coseriu (1979, p.76) desenvolve o conceito de "norma", propondo quatro conceitos fundamentais: 1. **Sistema** - 2. **Norma** - 3. **Norma individual** - 4. **Falar concreto**".

Para nossa pesquisa, destacaremos somente o conceito de 'NORMA' que passou a ser a fonte de todas as reflexões sobre a questão no âmbito da Lingüística e da Sociolingüística. Assim, Coseriu (1979, p.80) explicita que:

*Mas, principalmente, a distinção entre **norma** e **sistema** parece-nos importante pela clarificação que pode trazer à compreensão do mecanismo íntimo da alteração lingüística. Com efeito, vimos que o que se impõe ao falante não é o sistema (que "se lhe oferece"), mas a norma. Pois bem, o falante tem consciência do sistema, e o utiliza, e, por outro lado; conhece ou não conhece, obedece ou não obedece à norma, mesmo mantendo-se dentro das possibilidades do sistema. Mas a originalidade expressiva do indivíduo que não conhece ou não obedece à norma pode ser tomada como modelo por outro indivíduo, pode ser imitada e tornar-se, por conseguinte, norma. O indivíduo, pois, altera a norma, ficando dentro dos limites permitidos pelo sistema; mas a norma reflete o equilíbrio do sistema num determinado momento e alterando a norma, altera esse equilíbrio, até pender totalmente para um lado ou para o outro. Deste modo, o falante aparece como ponto de partida também da alteração no sistema, que começa pelo desconhecimento ou pela não aceitação da norma.*

Vale ressaltar que Coseriu admite que "a norma...se impõe ao falante", entretanto o fato de o falante poder "conhecer ou desconhecer" à norma. Assim, o "desconhecimento" da norma" foram exhaustivamente discutidos pelo autor na década de 50.

2.3. Aquisição do capital cultural e lingüístico

Nas pesquisas de sociólogos e sociolingüistas, os estudos sobre "norma" passaram a ser permeados por questões ideológicas.

Em "*A economia das trocas lingüísticas*", Bourdieu (2000, p. 59) afirma que a aquisição do capital cultural e lingüístico é gerada pelos instrumentos de avaliação dos bens simbólicos, como a obra de arte, a literatura, os costumes e a linguagem, produzidos, praticados e herdados ideologicamente pelas classes dominantes. No

caso da linguagem, é essa avaliação que vai ditar o modo de uso da língua no mercado lingüístico pelos usuários da mesma.

Em virtude dos critérios de avaliação do capital lingüístico serem produzidos pela classe dominante, há uma depreciação do capital lingüístico da classe dominada. Como seu capital está intimamente ligado à oralidade, esse segmento da população sente-se desprestigiado ao reconhecer que sua variedade lingüística não possui legitimidade social, uma vez que se afasta de uma norma gramatical, tida como modelo do "bem-escrever e do bem-falar".

Para Bourdieu, à luz de avaliação do capital lingüístico, coube à escola, ao longo dos anos, a responsabilidade pela manutenção do processo de inculcação de uma "língua legítima".

O sistema escola dispõe da autoridade delegada necessária para exercer universalmente uma ação de inculcação duradoura em matéria de linguagem, tendendo assim a proporcionar a duração e a intensidade desta ação ao capital cultural herdado. Por isso mesmo, os mecanismos sociais da transmissão cultural tendem a garantir a reprodução da defasagem estrutural entre a distribuição (aliás, bastante desigual) do conhecimento da língua legítima e a distribuição (muito mais uniforme) do reconhecimento desta língua, constituindo-se num dos fatores determinantes da dinâmica do campo lingüístico e, por essa via, das próprias mudanças da língua.

Os usuários da língua materna, por meio da escola, "aprendem" que há uma relação de causa e efeito imediata concernente à língua que falam: o conhecimento da norma gramatical é substrato para o domínio das modalidades oral e escrita. Essa relação de causa e efeito é produto de um discurso ideológico inerente ao discurso institucionalizado da escola, em que ecoam as vozes dos professores, dos pais e dos demais partícipes da sociedade, certos de que a escola é o divisor de águas entre o sucesso dos alunos na aprendizagem das modalidades escrita e oral.

2.4. Mitos constituídos sobre fenômenos lingüísticos

Assim como há diversos tipos de preconceitos mascarados na sociedade (algumas vezes, muito explícitos), como, por exemplo: racial, social, cultural existe também o "preconceito lingüístico" entre os falantes da língua portuguesa em nosso país.

Bagno (1999, p.9-94) apresenta 8 mitos que a população brasileira tece sobre fenômenos lingüísticos mais amplos. Para o autor os mitos são:

1. *A língua portuguesa falada no Brasil apresenta uma unidade surpreendente.*
2. *Brasileiro não sabe português / Só em Portugal se fala bem português.*
3. *Português é muito difícil.*
4. *As pessoas sem instrução falam tudo errado.*
5. *O lugar onde melhor se fala português no Brasil é o Maranhão.*
6. *O certo é falar assim porque se escreve assim.*
7. *É preciso saber gramática para falar bem e escrever bem.*
8. *O domínio da norma culta é um instrumento de ascensão social.*

Esse conjunto de 8 tópicos foi denominado pelo autor "A mitologia do preconceito lingüístico". Tais mitos foram gerados pela confusão que se estabeleceu, ao longo do tempo, entre "língua" e "gramática normativa".

Há, certamente, fortes evidências da existência de um espectro preconceitual, que paira na escola e que constitui o combustível para a elaboração, por exemplo, do MITO 03: "Português é muito difícil". Bagno (1999) acredita que as práticas pedagógicas tradicionais de imposição da "norma culta" dominantes no aprendizado da língua, constituem o fator primordial para a criação e manutenção do mito 03: "o português é muito difícil". Para ele, esse "mito" é um dos instrumentos utilizados pelas classes sociais privilegiadas da população para fazer a distinção não só financeira, mas também relativa ao uso da linguagem, de quem está do lado do poder. Assim se posiciona Bagno (1999, p.35).

A propaganda da suposta "dificuldade" da língua é, como diz Gnerre no livro já citado, "o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder" (p.6). Sustentar que "português é muito difícil" é cavar uma profunda trincheira entre os poucos que "sabem a língua" e a massa enorme de "asnos" (termo usado por Luiz Antonio Sacconi em seu livro Não erre mais!) que necessitam, assim, do "auxílio" indispensável daqueles "mestres" para saltar com segurança por sobre o abismo da ignorância.

Gnerre (2000) argumenta que os critérios de avaliação podem ser considerados um componente essencial na produção dos mitos sobre o prestígio da modalidade escrita e o preconceito contra a modalidade oral. A seguir citamos os

critérios que ele sintetiza, produzidos pela ideologia da classe dominante para manutenção da gramática como instrumento normativo.

- 1) *A escola vitaliza a gramática e prega a manutenção dos clássicos da língua portuguesa, idealizando a escrita.*
- 2) *Os professores que, desatualizados e desanimados com o sistema escolar, cedem às pressões dos pais e ensinam a gramática como o fim único de aprendizagem da língua.*
- 3) *Os pais que, ainda crentes de que ensino tradicional é o melhor caminho para se driblar a pobreza e ascender socialmente, pressionam os professores para que ensinem a gramática.*
- 4) *Alunos, que reprimidos pela escola, pelos pais, pelos professores, pela mídia e pela ideologia burguesa, aceitam a gramática como padrão para o ensino da língua materna.*
- 5) *Os manuais de português que reproduzem a ideologia da classe dominante e de seus editores sempre preocupados com a tiragem de seus livros e não com a qualidade dos mesmos.*
- 6) *Somente aos professores de língua materna cabe o ensino de Língua Portuguesa.*
- 7) *A mídia que dá suporte à língua da escola, à língua dos literatos e à língua da classe dominante, que se transforma em instrumento de controle da língua, tornando-se pano de fundo mercadológico de um produto final lingüístico.*

Tais "critérios" têm permeado as práticas pedagógicas de língua materna nas últimas décadas.

2.5. Pilares pedagógicos para "ensino" de língua materna

Se retornarmos ao passado, podemos verificar que, segundo Gadotti (1993, p.42), a escola romana era constituída sobre pilares pedagógicos, a maioria deles inerentes à "gramática normativa" que constituíam o projeto político educacional de Roma. Essa pedagogia era estruturada em seis fases:

- (1) *ditado de um fragmento do texto, a título de exercício ortográfico;*

- (2) *memorização do fragmento;*
- (3) *tradução do verso em prosa e vice-versa;*
- (4) *expressão de uma mesma idéia em diversas construções;*
- (5) *análise das palavras e frases;*
- (6) *composição literária.*

Subjacente a esse conjunto de "fases", vigora a concepção de uma "norma estática" que possibilita o ensino da "língua legítima".

É preciso dizer que um olhar atento a alguns planejamentos anuais de Língua Portuguesa nos conduz à constatação de que as seis assertivas acima aparecem ainda como componente curricular que norteiam as ações pedagógicas dos professores dessa disciplina.

No artigo "O peso das práticas educativas de gramática redação e leitura para alunos do ensino fundamental: um estudo exploratório a partir da década de 50", Semeghini-Siqueira (1999, p.35) apresenta um quadro sobre a organização do tempo destinado às atividades de língua materna. Trata-se do estudo de, aproximadamente, 100 relatórios de estágio em escolas públicas em 1997.

Na figura, pode-se verificar que 60% do tempo é dedicado à "gramática 3", portanto, às atividades metalingüísticas.

Gramática [aulas dadas pelo professor / cópia]	20%	60% GRAMÁTICA 3 (atividades metalingüísticas)
Gramática / exercícios do livro didático adotado e de outros livros didáticos / cópia]	40%	
Redação / produção escrita	10%	10% PRODUÇÃO ESCRITA
Leitura e interpretação [textos de livros didáticos]	18%	30% LEITURA
Leitura e interpretação [textos xerocados]	2%	
Leitura [de livros de literatura na classe]		
Leitura [de jornal na classe]		
Leitura [hora-aula na biblioteca escolar]		
Atividades com livros de literatura na classe	5%	
Atividades com jornal na classe	5%	

Figura ... Distribuição aproximada do tempo destinado a x atividades na sala de aula de 5ª a 8ª séries. Média das porcentagens extraídas dos relatórios de estágio de observação (Semeghini-Siqueira, 1998)

Isto significa que o foco do "ensino" de língua materna continua voltado para a "língua" e não para os usos da modalidade oral ou escrita da língua. Pode-se dizer,

também, que para a maioria dos educadores as aulas de língua portuguesa estão centradas no "ensino" da língua, uma vez que o termo "aprendizagem", em geral, é pouco mencionado.

Quando uma concepção sociointeracional da linguagem subjaz às práticas pedagógicas, as interações verbais passam a ser privilegiadas. Assim sendo, são os interlocutores e os usos que fazem da modalidade oral e escrita que passam a constituir o cerne das práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem da língua materna. Na perspectiva de Bakhtin (1998: p.113), a vida social é responsável pela construção de significados, ou seja, as experiências vivenciais, as relações ideológicas, as aprendizagens e a interação com outro refletem nossa forma de estar na coletividade. O meio pelo qual será manifestada essa relação com o mundo e o outro será a palavra:

Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação é coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e o outro.

Para Bakhtin, portanto, a língua procede de mim e dirige-se para o outro; ou procede do outro e dirige-se para mim; ou procede do outro e dirige-se para o outro. Nessa ótica, para construção dessa cadeia de significados são imprescindíveis as relações sociais.

Constata-se facilmente que a maioria das atuais práticas pedagógicas de língua materna estão distantes dessa concepção dialógica de linguagem.

Bagno (2001: p.61) afirma que a disciplina de Língua Portuguesa é estática perante as evoluções provenientes das ciências da linguagem (lingüística, sociolingüística, etc) muito diferente de outras disciplinas, como Biologia, por exemplo, em que é comum o ensino das evoluções teóricas do conhecimento do ser humano, apresentando as velhas crenças e as novas filosofias. O autor argumenta que:

Isso só acontece nas aulas de língua ! Os termos e conceitos da Gramática tradicional — estabelecidos há mais de 2000 anos! — continuam a ser repassados praticamente intactos de uma geração de alunos para outra, como se desde aquela época remota não tivesse acontecido nada na ciência da linguagem. O ensino tradicional opera assim uma imobilização do tempo, um apagamento das condições

sociais e históricas que permitiram o surgimento e a permanência da Gramática Tradicional.

Assim sendo, as contribuições do Projeto NURC - Norma Urbana Culta (Preti, 1995; Castilho, 1998) e as inúmeras pesquisas que priorizam a "descrição" das línguas não provocaram interferências nas práticas educativas de língua materna.

A luz do que foi discutido até agora, pode-se dizer que a Gramática Normativa é um produto mítico-ideológico, produzido pelo imaginário dos organismos institucionais que têm a "função" de impor uma "forma" sobre a diversidade.

Capítulo 3

Televisão: uma sala de faz-de-conta lingüístico

3 Televisão: uma sala de faz-de-conta lingüístico

A televisão passa a ser o foco de nossas reflexões, como mais um nó na trama dos conceitos necessários para discutir os dados da pesquisa a que nos propusemos desenvolver. Neste capítulo, faremos referência à diversidade de apropriação de objetos culturais, apresentaremos análises que esclarecem o fato de as ordens discursivas televisuais se apoiarem em um continuum entre oralidade e escrita para podermos compreender um pouco mais sobre a linguagem multifacetada da televisão [TV].

3.1 O oral e o faz de conta: vertentes do ver

Há, certamente, uma extrema diversidade no modo como as pessoas se apropriam dos diferentes objetos culturais, ou seja, dos livros, das músicas, dos programas de TV, entre outros, a partir de um imaginário coletivo / individual, subjacente ao contexto sociocultural em que se encontram.

Hatley (apud Fishe, 1987, p.84) estabelece uma comparação entre a TV e a imprensa escrita, explicitando a complexidade da mídia televisiva.

Na televisão os modos mais complexos de representação geram excessos ainda maior de significação, porque a televisão significa cor, movimento, som e tempo, além de conter imagens, palavras e composição. Todos esses meios são afetados, de acordo com as diferentes formas de ver, pelo modo como são internamente justapostos e pelas relações externas com discursos e relações sociais externos à tela. Não surpreende, portanto, que a televisão seja caracterizada por um desejo de limitar o próprio excesso, e fixar as significações em sentidos estabelecidos, fixos, comuns, dados por garantido, com os quais os telespectadores possam facilmente se identificar. O disciplinamento é feito, em parte, pelos códigos convencionados da televisão, de composição, iluminação, movimento, narrativa e gênero etc.; ou pelos códigos de qualquer outro texto e em parte pelos limites externos, como os instrumentos profissionais, legais e outros documentos de exclusão e controle, que limitam quem e o quê 'vai ao ar'.

Esse desejo de “limitar o próprio excesso” é uma das discussões mais contundentes, relativas à mídia televisiva. Neste tópico, entretanto, vamos focalizar

dois mecanismos que distanciam a TV, por exemplo, de um romance ou de uma música: a oralidade e o que podemos denominar de jogos de “faz-de-conta”. O primeiro consiste na pseudo-oralidade dos programas televisuais. Pode-se utilizar o termo “pseudo”, porque a maioria deles se apóia em um suporte escrito, tratando-se de uma impregnação mútua das modalidades oral e escrita, sendo amparados por um texto previamente escrito e enquadrado em um gênero televisual que se encaixe nos anseios do público.

O segundo mecanismo é o jogo do “faz-de-conta” que se manifesta de forma diferente na TV e no romance, por exemplo. Pode-se conceituá-lo como um jogo de imitação da realidade. Na TV, o faz-de -conta é mais imediato, menos perene que no romance, que vive sempre da outra página, projetando uma expectativa para o próximo capítulo.

Ao contrário do romance, na TV, mesmo que se tenha próximo capítulo, sabe-se que o “o programa termina em função de um tempo x”, ou seja, o envolvimento do telespectador com os personagens e com a narrativa, se o caso for das telenovelas, é construído em um único capítulo ou em poucos deles. Já a construção dessa intimidade, em um romance, é demorada e acontece em progressão, podendo chegar até próximo do final do enredo Isto não seria possível em uma telenovela, pois não teria sucesso em função da lentidão que assumiria a trama da TV.

Embora essa variedade de “*formas do ver*” se manifeste não só na TV, mas também nos livros, na música, etc.; o romance possui um aspecto talvez mais fascinante, pois exige um esforço imaginativo maior: o livro requer a construção de uma imagem fictícia a partir de palavras depositadas em um papel, contrapondo-se à TV, que é imagética por natureza e que mostra a “realidade” aos nossos olhos no mesmo instante em que se faz a leitura dela.

Dessa forma, mesmo que o faz-de-conta do romance seja construído mais lentamente do que o da TV, ele está mais próximo da “abstração”, uma vez que o leitor precisa transformar palavras em imagem. Na TV, é a somatória de seus próprios recursos cênicos com os efeitos especiais imagéticos, utilizados pelos produtores dos programas, que constroem o produto final. Na linguagem televisual, segundo Paternostro (1999, p. 61): “*As palavras devem, então, servir de suporte a essa imagem, dar apoio, complementá-la*”.

Embora a imagem seja a palavra-chave, quando se trata de TV, há, porém, um componente essencial à televisão que garante a confecção desse produto final apresentado ao público. Esse elemento é o pano de fundo para construção dos gêneros televisuais que dão suporte para a realização plena dos programas: o verbal ou o lingüístico.

3.2 Desvendando questões míticas sobre a língua portuguesa nos discursos televisuais

Alguns questionamentos surgem quando estudamos a relação que a sociedade estabeleceu entre os telespectadores, a escola e a televisão:

- (1) A televisão é uma grande sala de entretenimento?
- (2) A televisão é um agente formador de opinião e um organismo de massificação popular?
- (3) A televisão é um mecanismo de bombardeamento ideológico de informações manipuladas pela classe dominante e propagadas pela mídia que tornarão o telespectador um sujeito passivo?
- (4) A linguagem televisual depende de uma lógica discursiva para transformar algo em verdade?
- (5) A televisão possui uma dualidade muito característica: ao mesmo tempo em que dita uma norma oral com concepção discursiva escrita culta muito próxima da norma presente no jornalismo impresso, edita programas de concepção propriamente oral mesmo tendo ambos o meio de produção sonoro?
- (6) A ordem discursiva da linguagem televisual que é realizada para efetivação dessa dualidade abre uma lacuna para a fomentação do preconceito lingüístico?

Neste tópico, abordaremos alguns desses questionamentos, visando investigar o tratamento que é dispensado à língua portuguesa desde a edição e emissão dos programas televisuais até a sua recepção pelos telespectadores. Do ponto de vista educacional, é necessária a discussão sobre as relações entre cultura, mídia e norma lingüística, priorizando a TV, por ser considerada a mídia que

mais produz interferência na sociedade, uma vez que está incorporada no dia-a-dia dos lares brasileiros.

Os telespectadores esperam que os programas os distraiam, entretenham-nas ou os informem sobre os acontecimentos do mundo e, também, da “vida alheia”. Efeito que é gerado pelo próprio fascínio que esse meio de comunicação exerce nas pessoas e, no caso de nosso país, também por agentes externos, como: a falta de espaço para o lazer, a violência urbana crescente, a falta de emprego, a má distribuição de renda, o reduzido tempo dedicado à leitura, entre outros “problemas” que corroboram para *boom* da permanência das pessoas diante da TV. Embora sejam fenômenos pertinentes, neste trabalho, vamos ater somente ao fenômeno lingüístico.

Desse modo, constata-se que a TV é antes de tudo uma grande sala de entretenimento, que metamorfoseia modelos lingüísticos de acordo com o programa que é veiculado por ela e de acordo com a platéia que o consumirá. No programa vídeo “*Com que linguagens se fazem a TV?*”, produzido pela TVE Brasil, o Professor de Comunicação e Diretor Executivo da Área de Televisão da Universidade Estácio de Sá, Demeval Netto, alerta-nos sobre o mascaramento do conteúdo televisual por meio da técnica e dos recursos tecnológicos próprios para a produção de determinadas linguagens para alcançar um fim pré-determinado, que geralmente é impulsionado pelos números da audiência. Assim se manifesta Demerval Netto:

A capacidade de persuasão da TV – a sua arte de impor o sentido – está diretamente relacionada com o mascaramento de sua técnica e de seus recursos, ou seja, de sua própria linguagem. É essencial sermos capazes de observar e perceber, por exemplo, que quando a televisão quer inferiorizar alguém, mostrá-lo como oprimido ou inseguro, a câmera é posicionada bem acima da linha de seus olhos. A pessoa estará sempre em posição inferiorizada, olhando para cima. Ao contrário, quando se quer mostrar alguém em uma posição superior, com absoluto domínio, poder e segurança, a câmera está posicionada mais baixa, para que esta pessoa sempre se relacione de um ponto de vista superior, acima de tudo e de todos, e até de nós mesmos, quando o vemos pela TV...

Nesse mesmo texto, Demerval Neto menciona a importância do leitor crítico e transformador daquilo que lê, do leitor que está atento às artimanhas e engenhos desse veículo fabricante de ritos e mitos e, segundo o próprio docente, “*de seus mecanismos de inclusão e exclusão, de invenção, simulação e ocultamento*”.

No que tange à língua portuguesa, foram construídos mitos relativos à variedade de usos que a TV faz da linguagem verbal nos diversos programas que produz, tais como: programas produzidos em horários de maior ou menor audiência, em horário nobre, em horário infantil ou teen ou feminino, em horário jornalístico, em horário de programas culturais, em horário esportivo e aos sábados / domingos em programas de auditório.

Nessa flexibilidade de tratamento do discurso na edição dos diversos programas televisuais, há evidências de um mecanismo que mascara, o fenômeno que Bagno (1999, 2000, 2003) vem discutindo em várias publicações, ou seja, a incrível força que está disseminada pelos diversos segmentos da sociedade, denominada “*preconceito lingüístico*”.

No caso da Tv, o preconceito é desenvolvido pela própria ordem estabelecida entre a linguagem e a televisão. Para Citelli (2002), o discurso televisual, para sustentar a verdade, transforma-se de acordo com a vontade que o impulsiona, podendo ser uma verdade discursiva de um *talk-show* até a verdade discursiva de um programa educativo, com isso criando espaços lingüísticos lacunares entre, por exemplo, os discursos da Escola, da Televisão e do Alunado, que serão preenchidos pelo mito do preconceito lingüístico. No excerto abaixo, Citelli (2002) demonstra a relação já explicitada:

O universo da linguagem lida com bens simbólicos. Portanto ela depende de uma “ordem do discurso” que, por sua vez é impulsionada por uma vontade de verdade. Segundo Michel Foucault, a vontade de verdade é a lógica discursiva usada para transformar algo em verdade. Para tanto, o discurso sofre ação de atos de edição, omissão e sonegação. Quando isso atinge o nível das linguagens complexas, ou seja, aquelas que fundem diferentes tipos de códigos e de signos, como as empregadas pela televisão, por exemplo, o efeito abarca a formação de um novo sensurium, ou seja, de novos modelos de ver, sentir e

perceber. Enfim, o processo gera um novo nível de percepção da experiência que difere frontalmente daquela das linguagens escolares.

Percebe-se claramente, então, que a televisão se torna uma sala imagética de faz-de-conta lingüístico onde assistimos desfilarem por ela diversas representações de pseudovariedades lingüísticas de acordo com a edição do programa em questão. Procedimento gerado pela ordem do discurso que transforma algo em verdade e pelo poder de criação dos autores e diretores brasileiros. Tendo surgido na década de 50, ao longo desses anos, muitas ordens discursivas foram priorizadas pelas emissoras brasileiras que atestam a o posicionamento dos profissionais que pensam televisão no país, como por exemplo:

- na linha da teledramaturgia, obras literárias que viraram clássicos televisuais: a *Casa de pensão*, de Aluísio de Azevedo; *Helena*, de Machado de Assis; *Vestido de noiva*, de Nelson Rodrigues; *Morte e Vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto, além de tantos outros autores nacionais e internacionais;
- nos programas infantis, como: *Vila Sésamo*, adaptação de uma série educativa norte-americana, *Sítio do Pica Pau Amarelo*, de Monteiro Lobato, *Castelo Rá-Tim-bum*, Bom dia e CIA;
- nos programas de auditórios, como: Sílvio Santos, Raul Gil, Faustão, Bolinha, Lolita Rodrigues;
- nos programas de entrevista, como: *Roda Viva*, *Jô Soares onze meia*, *Frente a Frente com Gabi*;
- nas revistas eletrônicas semanais, como: *Fantástico*, *Domingo Espetacular*, *Leitura Dinâmica*, Globo Repórter, Repórter Record;
- nos programas musicais, como: *Os Festivais da Record*, Globo de Ouro, Estação Globo, Bem Brasil;
- nos telejornais, como: *Jornal da Globo*, *Jornal Nacional*, *SP TV*, *SP Record*, *Jornal da Record*, *Jornal da Band*, entre outros;
- nos novos *Reality Show*;

- na programação esportiva;
- até mesmo nas tele-aulas, como, o *Telecurso 2000*.

Embora a língua portuguesa expressa nesses produtos televisuais esteja constituída em sua modalidade oral, essa oralidade se utiliza, muitas vezes, de um suporte escrito para a formatação da maioria dos programas. Há uma singularidade entre eles que os diferencia e os distancia: a medida do uso da norma padrão na “ordem discursiva”, ou seja, no uso da linguagem verbal.

Para análise da norma lingüística que dá suporte a oralidade da linguagem televisual, esse trabalho se insere na perspectiva sociointeracionista, representada no Brasil por diversos lingüistas, entre eles, Koch (2003), Marcuschi (2001), Preti (1995). Mesmo que esses autores não trabalhem propriamente com a TV, o estudo desses especialistas sobre as relações entre a oralidade e a escrita nos instrumentaliza para dar prosseguimento a nossas reflexões.

Os pesquisadores que atuam nessa perspectiva sociointeracionista alertam para uma “atitude” muito recorrente na Escola e assumida por muitos estudiosos da língua, que não possuem um embasamento teórico proveniente da Sociolingüística, por exemplo, e que caem na armadilha de estudar a língua com um olhar normativo. São aqueles que acreditam na concepção da divisão dicotômica das modalidades oral e escrita como duas formas estanques. São eles que fortalecem os preconceitos lingüísticos e possibilitam a manutenção dos mitos sobre a “ensino de gramática” nos discursos escolares.

A atuação dos “*comandos paragramaticais*” (Bagno, 2001, p.121) nada mais é do que um discurso purista, decorrente de um discurso ideológico, sem fundamentação lingüística.

Para exemplificar, passamos a analisar dois casos claros da atuação dos comandos paragramaticais: o primeiro consiste na transcrição do programa “*Nossa Língua Portuguesa*”, apresentado pela TV Cultura e o segundo é um trecho da apresentação do livro “*Língua Viva*”, de Sérgio Nogueira Duarte (1999: p. 08).

1º. Caso	Programa: “Nossa Língua Portuguesa”
<p><i>Assim, o que ocorre é o cruzamento da regência do verbo “acabar” - com o sentido de destruir, que requer a preposição “com” - com a do verbo “arrasar”. Os sinônimos de certas palavras acabam por receber a companhia da preposição que na verdade não exigem. O verbo “arrasar” é um deles. No padrão formal da língua, deve ser usado sem a preposição “com”.</i></p> <p><i>Os lingüistas podem argumentar que essa variante deve ser aceita, mas em nosso programa temos sempre a preocupação de ensinar o padrão formal e mostrar o que acontece nas variantes. Quando você escrever uma dissertação, por exemplo, utilize o verbo “arrasar” sem a preposição.</i></p>	

2º. Caso	Livro “Língua Viva: uma análise bem humorada da linguagem do brasileiro”
<p><i>Você, caro leitor, deve estar achando que eu estou ficando um pouco bobo. E eu tenho algo a lhe dizer: você está coberto de razão. Eu estou realmente bobo de orgulho por estar participando deste momento lindo de valorização de nossa língua. Estou muito feliz por estar contribuindo, mesmo que humildemente, para este “despertar” da língua portuguesa.</i></p> <p><i>Agora eu posso responder à pergunta que me fizeram numa entrevista a uma rádio de Lisboa: “Professor Sérgio, que está havendo no Brasil? Descobriram a língua portuguesa?”</i></p> <p><i>É...descobriram que a língua portuguesa está vivíssima.</i></p>	

Percebe-se, nos dois casos, que a preocupação recai no padrão formal da língua. O próprio argumento utilizado pelos produtores tanto do programa quanto do livro ratifica o uso formal da língua em detrimento ao padrão “informal”. Ou seja, as realizações discursivas que não se encaixam na norma padrão da língua devem ser consideradas desvios de conduta, exceções, “erros”, portanto não cabem como exemplificações em programas de TV.

No segundo caso, o preconceito é maior do que no primeiro haja vista que o autor considera que a língua portuguesa estava “morta” (como o latim, por exemplo) e que o seu manual de auxílio aos “erros gramaticais” fez a fênix renascer das cinzas em que nossos falantes reduziram a língua nesses 500 anos de uso. Segundo os argumentos do autor, há um antes e um depois da febre dos livros e

programas de rádio e de televisão sobre gramática do português, como se esses instrumentos midiáticos fossem um marco histórico dividindo 500 de existência da língua portuguesa brasileira em duas eras: uma, “*antes do português correto*”; e outra, “*depois do português correto*”.

Considerando os dois casos acima, fica claro como atuam os comandos gramaticais para a idealização e manutenção de uma “*língua pura*”. Eles a isolam da interferência da fala, portanto, afastando a oralidade e seus fenômenos lingüísticos do estudo da própria língua. Defendem a perspectiva de que as modalidades oral e escrita são duas realizações discursivas estanques e estritas, prestigiam a modalidade escrita, porquanto está mais próxima dos critérios gramaticais avaliativos do “*uso correto*”.

Com relação à TV, há um mito criado desde o surgimento da TV nos anos 50, de que a maioria dos apresentadores de programas de auditório e atores “*escorrega*” pelos caminhos tortuosos da língua portuguesa e que os jornalistas, principalmente, os da Rede Globo, utilizam um “*português puro*”, uma vez que foram formados em cursos de Jornalismo. Supõe-se, assim, a existência de dois grupos que utilizam variedades lingüísticas distintas dentro das emissoras: os que não dominam a língua padrão e os que a dominam.

Ao analisar as gravações de alguns programas, essa dicotomia se esvai, ao se detectar construções “*inadequadas*”, faladas tanto por repórteres de campo, apresentadores de telejornal, jornalistas esportivos, como apresentadores de *Talk Show*, conforme se pode verificar nas transcrições abaixo, de eventos gravados durante o ano de 2002.

1. “*você fazeno um maior sucesso*”
(Faustão: Globo, 29.09.2002)
2. “*é nesses momentos difícil*”
(Datena: Record, 10.10.2002)
3. “*queremu agradecer a presença dos músicos*”
(Bem Brasil: TV Cultura, 13.10.2002)
4. “*47 municípios brasileiros vai ter que fazer racionamento de água*”
(Fátima Bernardes, 24.10.2002)
5. “*eles sabe se ela tava viva*”
(Marcelo Rezende: Rede TV, 16.11.2002)

6. “as pessoas são as mesma”
(Fernando Henrique Cardoso na festa da *Isto é*:
Jornal Nacional, 17.12.2002)

A linguagem televisual do texto jornalístico, segundo a jornalista Paternostro (1999, p. 69-77), deve possuir as seguintes características que a determinam como um gênero textual muito importante na atualidade:

- *Evite rimas e palavras com a mesma terminação por causa do efeito sonoro das frases;*
- *Preocupe-se com o ritmo do texto: procure usar frases curtas, palavras curtas, se possível, e pontuação correta;*
- *O texto de TV deve ser entendido de forma instantânea pelo telespectador. Não dá para dar voltas e ouvir de novo;*
- *O papel da palavra é dar apoio à imagem e não competir com ela; texto verbal e imagem devem ser complementares;*
- *O texto não deve ser descritivo. Não há necessidade de se descrever o que o telespectador já está vendo;*
- *Sem descrições redundantes, com informações fundamentais, simples e direto;*
- *Privilegie a ordem direta e evite inversões desnecessárias;*
- *Evite a linguagem coloquial.*

Há que se ressaltar que essas características não são fixas e estanques, pois se adaptam a imagem do programa veiculado pela TV, entretanto, pode-se verificar que se trata de um “oral” construído, com orientações relacionadas à modalidade escrita.

3.3 As ordens discursivas televisuais apóiam-se em um continuum entre oralidade e escrita

Para Marcuschi (2001, p.39), o continuum entre oralidade e escrita apresenta-se conforme figura abaixo:

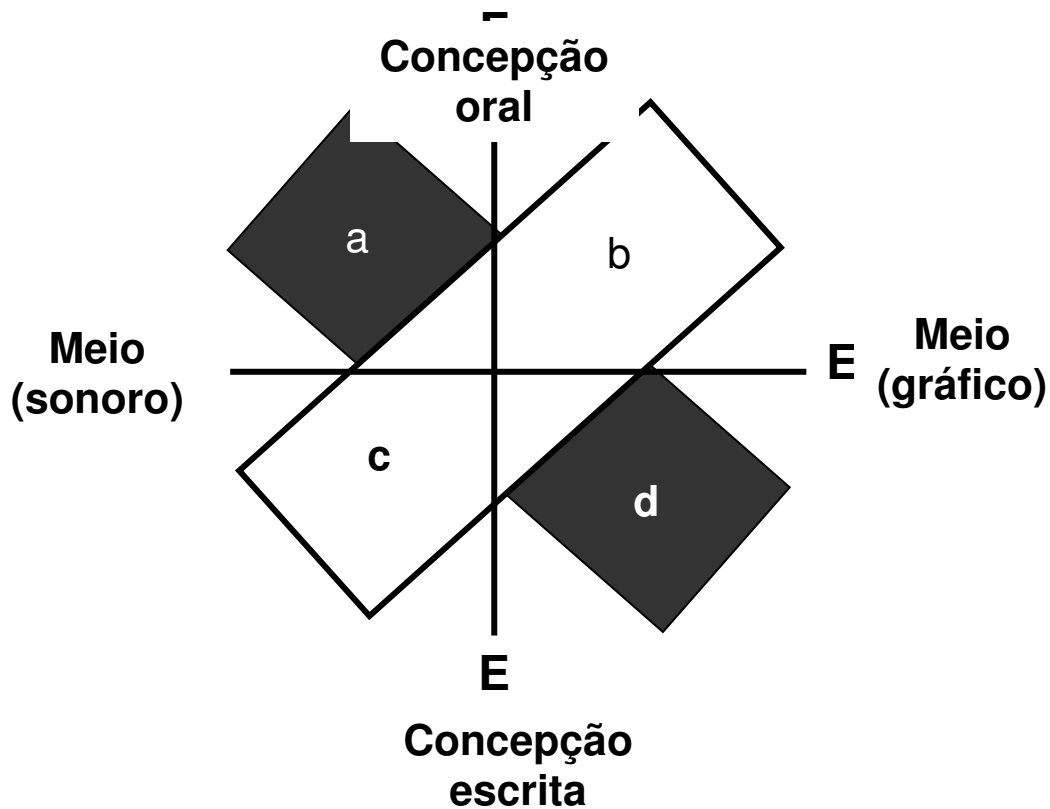


Figura 01. Representação da oralidade e escrita referente ao meio de produção e à concepção discursiva

Por meio dessa figura, depreende-se o conceito que Marcuschi (2001, p.39) estabelece para a relação entre a oralidade e a escrita. O autor demonstra que as duas perspectivas de realização discursiva representam um modelo que explicita um “*continuum tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois pólos opostos*”.

Para o autor, há um protótipo de modalidade oral e um protótipo de modalidade escrita, mas teriam de ser realizadas em condições específicas em que o falante ou escrevente anulasse a interferência de uma na outra, como por exemplo, em um gênero que representasse uma conversa bem espontânea ou em um gênero que efetivasse um texto escrito, a saber, uma conferência acadêmica, ou uma dissertação, ou uma tese.

Marcuschi propõe 4 tipos de realizações verbais, ou seja:

(1) *as realizações verbais que se situam na região A da figura são discursos com concepção oral e canal de comunicação sonoro também (protótipo de oralidade);*

(2) as realizações verbais que se situam na região B da figura são discursos com concepção oral e canal de comunicação gráfico;

(3) as realizações verbais que se situam na região C da figura são discursos com concepção escrita e canal de comunicação sonoro e

(4) as realizações que se situam na região D são discurso de concepção escrita e canal de comunicação gráfico.

Em nossa vida diária como usuários da língua, deparamo-nos com diversos gêneros protótipos dessas duas modalidades; na maioria das vezes, porém, os textos se entrecruzam, misturam-se, compartilhando interferências mútuas, constituindo-se em realizações discursivas mistas.

Para Rojo (1999, p.35):

(...) oral não existe; existem orais: atividades de linguagem realizadas oralmente; gêneros que se praticam essencialmente por meio da oralidade. ...Ou então atividades que combinam o oral e o escrito.

Portanto, a modalidade oral pura não existe, existem protótipos de realizações orais, como afirma Marcuschi (2001, p. 39), porque ela é regulamentada pelo gênero discursivo de que o interlocutor se apropria no ato da fala.

Para Rojo (1999, p.35), o mesmo pode-se afirmar sobre o escrito, porque há pouco em comum entre uma carta pessoal e um requerimento, por exemplo.

Como efeito de ratificação dos conceitos explicitados, podemos supor um falante x, por exemplo, um professor universitário. Durante o dia, esse docente pode realizar diversos “orais” de acordo com as condições sociais e históricas em que se encontra nos diversos contextos. Assim, pode lecionar na periferia no Ensino Médio e, logo em seguida, estar lecionando na Universidade e, à noite, proferir uma conferência em um congresso. Esse docente, portanto, estaria efetuando atos de fala com características discursivas bem multifacetadas ao longo de seu dia de trabalho. Desde protótipos de “orais puros” com seus alunos da periferia em um “bate-papo”, por exemplo, até orais com concepção escrita em uma conferência acadêmica.

Para nosso estudo, na figura 02, completamos a figura 01, criada por Marcuschi (2001, p.39) para explicitar as zonas fronteiriças entre as modalidades oral e escrita, com quatro zonas de flutuação onde os discursos verbais poderiam flutuar com maior mobilidade de acordo com a concepção e o meio que o

interlocutor escolher para a realização de uma determinada situação comunicativa em que estiver envolvido.

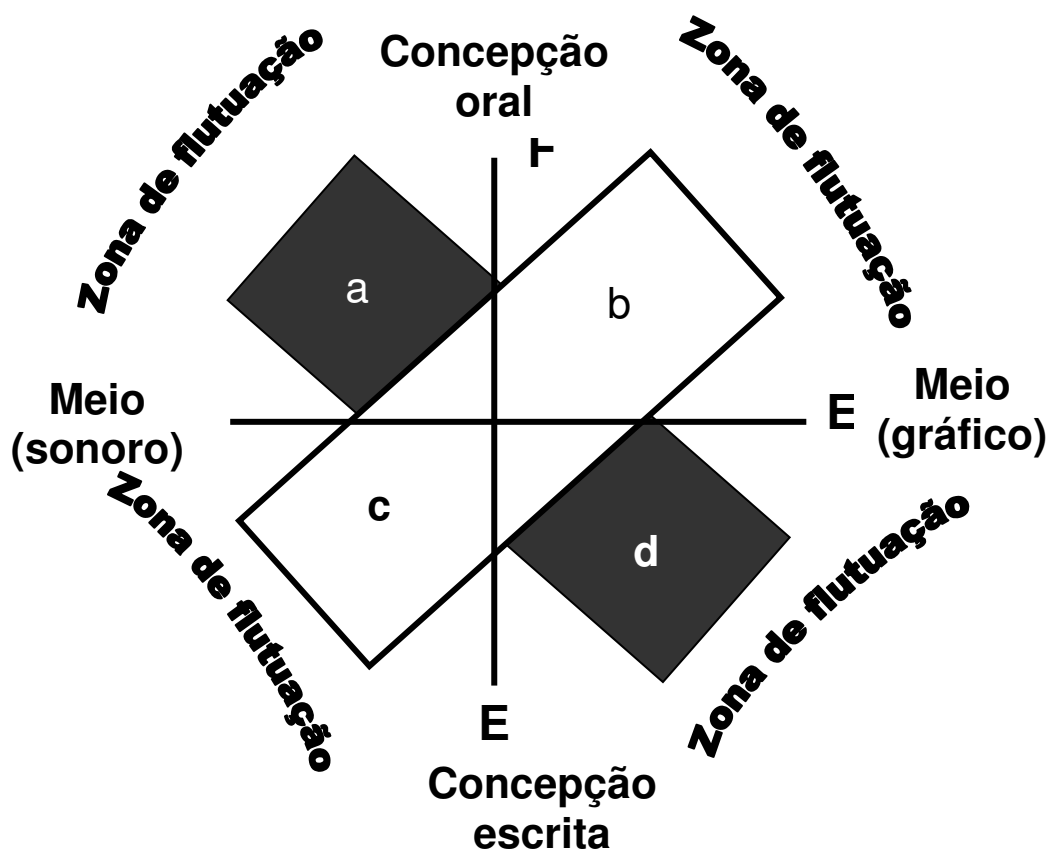


Figura 02. Representação da oralidade e escrita, referente ao meio de produção e à concepção discursiva, com inserção de zonas de flutuação

Antes de concluir a fundamentação teórica, concernente à linguagem verbal presente na televisão, sintetizamos os argumentos apresentados por Rocco (1988) sobre as relações entre o oral e o escrito na linguagem televisual.

Rocco (1988, p.33) analisa a linguagem verbal, partindo de uma pergunta: “A linguagem televisual é oral ou escrita?” Em sua exposição, a autora responde a essa pergunta por meio do estudo do trinômio: “planejamento, estrutura e forma”.

Rocco afirma que a televisão, como veículo midiático de maior alcance da população e por ser um instrumento de produção de capital, possui contratos de venda de comerciais, exposição de artistas, direito de imagem, patrocinadores de programas, ou seja, é estritamente dependente de compromissos econômicos. A

partir desses enlaces comerciais, a autora explicita os conceitos sobre o oral e o escrito na linguagem televisual, mencionando a frase “*time is money*”.

Desse modo, para que o jargão financeiro “*tempo é dinheiro*” funcione, a autora utiliza-se do primeiro termo “*planejamento*”, pois, na TV, toda a sua organicidade depende de um plano de ação que coloque grandes informações e reportagens dos telejornais em frações de segundos na tela; os grandes capítulos das telenovelas, das séries e minisséries em um espaço de tempo medido pelo cronômetro econômico; processos de edição e emissão rigorosamente controlados; o tempo e horários de aparição dos comerciais meticulosamente vigiados; o que gera horas de estudo, controle, planejamento, cortes e especulações por parte de toda uma equipe de produção.

A mensagem dos programas, porém, deve ser suave, sem sobrecarga de informações para que chegue aos telespectadores com toda objetividade, clareza, apego popular e, principalmente, economia verbal.

Dessa primeira constatação, a autora inclui o segundo termo “*estrutura*”, onde todo esse planejamento vai ser ancorado, porquanto vai recorrer a algumas estruturas para garantir o seu planejamento. Cortes que excluem trechos desnecessários, rigidez na construção das mensagens, *flashes back*, nós, desdobramentos, uso consciente da pressuposição são, por exemplo, elementos que garantem o planejamento. Segundo Rocco (1988), portanto, tanto o nível do planejamento quanto o da estrutura tendem mais para a escrita.

Considerando o terceiro termo do trinômio “*a forma*”, a autora afirma que esse elemento está mais próximo do oral uma vez que o texto televisual utiliza procedimentos técnicos que recorrem a elementos constitutivos próprios da oralidade, como: repetições rítmicas baseados na seqüenciação dos enunciados, postação sonora e informatividade, tão recorrentes nos discursos orais.

Rocco chega à conclusão de que, sob a luz desses três conceitos, as modalidades oral e escrito são muito específicas e não podem ser consideradas como tal fora da TV, como as mediações verbais comuns às situações de nosso dia-a-dia, uma vez que são próprias ao verbal da televisão. Conclusões muito próximas às de Marcuschi (2001). Na TV, para Rocco (1988, p.16):

(...) ambas modalidades são submetidas a rigorosos e diferentes processos de construção, conforme as regras do próprio veículo, processos que nem sempre ocorrem quando da feitura do texto escrito fora da TV e muito menos ocorrem

em situações de interlocução mais espontânea quando, então, deparamos com participantes dialogando livremente, seja em situações informais, seja até mesmo naquelas situações dialógicas que exigem maior grau de formalismo.

Em suma, pode-se dizer que a linguagem verbal televisual é constituída de muitos orais com impregnações diferentes, orais e escritas, que vão estabelecer o jogo discursivo dentro desta sala de “faz-de-conta lingüístico” conforme título atribuído a este capítulo.

Bagno (2003, p.99), quando discute as relações entre língua e poder na sociedade brasileira, ressalta a influência exercida pela TV em nossa sociedade. Para o autor:

A televisão já se tornou um mostruário da pluralidade lingüística, e os programas se distribuem ao longo de um continuum de gêneros que, de acordo com o público-alvo, se servem de variedades estatísticas e de socioletos determinados. A influência da televisão na sociedade brasileira é gigantesca, uma vez que o Brasil é um dos países com maior cobertura televisiva em todo o mundo. Essa influência se exerce em todos os aspectos da vida diária dos brasileiros, inclusive no que diz respeito aos fatos de língua. As telenovelas contribuem, por exemplo, para a difusão nacional das gírias mais recentes surgidas nos grandes centros urbanos e para a propagação de palavras e construções sintáticas marcadamente regionais, que passam a ser empregadas por brasileiros de todos os cantos do país.

Assim, considerando a linguagem multifacetada da TV e que essa mídia se tornou um “mostruário de pluralidade lingüística”, em que as ordens discursivas apóiam-se em um continuum entre oralidade e escrita, foi possível explicitar o que entende por “sala de faz-de-conta lingüístico”.

Capítulo 4
Linguagem televisual e pontos de vista em confronto

4 Linguagem televisual e pontos de vista em confronto

Neste capítulo, estabeleceremos um paralelo entre a mídia televisiva e outros produtos culturais, explicitaremos a construção da linguagem televisual e confrontaremos diferentes pontos de vista sobre a TV para tentarmos encontrar resposta ao possível uso da TV na escola.

4.1 A mídia televisiva e outros produtos culturais

A mídia televisiva é rotulada como “Meio de Comunicação de Massa”, com características relacionadas à banalização e ao trivial. Tal fato corrobora para que a intervenção dos intelectuais na mídia não se torne tão efetiva, porque se crê que é mais “legítima” e eficaz quanto mais se mantiver imune à “lógica da mídia”.

O afastamento dos intelectuais da lógica midiática de produção, de veiculação e de manutenção dos programas criados pelas emissoras, ao longo dos anos, é sustentado pela própria mídia, porque, a sua prática refrata/tende para o mercadológico e para o mercantilista. Por consequência, os intelectuais, por medo de se contaminarem com o universo do entretenimento, afastam-se de uma função social que poderia ser uma contribuição para a “comunicação massiva”, ou seja, a atuação “extra-universitária”, em que haveria um compartilhamento com a “massa”.

Um dos principais fatores para tal comportamento preconceituoso de desvencilhamento do que é “intelectual e purista” do que é “popular e banal” é a relação mercadológica de compra e venda do saber, da informação, do entretenimento. Entretanto, se o mercadológico é um instrumento fundamental para classificação do que é banal e trivial, pode-se supor também que o teatro, a música e o cinema são produtores do banal e do trivial, visto que são formas de arte que seguem, embora com especificidades distintas e para um público diferente, critérios mercadológicos semelhantes, na essência, ao mercado televisual de venda de um produto acabado.

No seu livro *A televisão levada a Sério*, Machado (1997, p.p. 9-81), inicialmente, contrapõe o gosto pela televisão, pelo cinema ou pelo teatro às implicações de resultado preconceituoso que a escolha de um ou outro meio de

comunicação vai trazer à efetivação do pseudo-rótulo cultural de quem opta por um ou por o outro lado. Segundo o autor, o cinema, o teatro e os meios escritos de produção cultural são inerentes ao refinamento, ao caráter seletivo que uma pessoa possui em relação ao conceito de arte e de bom gosto. Essa visão de arte está intimamente ligada aos aspectos ideológicos de nossa tradição escrita uma vez que a literatura, ao longo do tempo não só colaborou para isso, mas também a consolidou.

Essa valorização ideológica esteve sempre próxima às camadas intelectualizadas da população porque é ela que as fomenta, longe das camadas populares. Desse modo, o povo acredita, na maioria das vezes, que a televisão está muito perto da banalização, quase como um rótulo de apresentação de um produto que é ofertado às camadas menos intelectualizadas. Essa visão Machado (1997) rechaça cabalmente, porque assevera que não são esses meios que produzem fins diferentes, mas é o conteúdo dos meios que efetiva fins diferentes. Dessa forma, como o conteúdo, tanto do teatro, do cinema ou da literatura respeita tendências mercadológicas e mercantilistas de produção e consumo, não há como relegar a culpa pela mercantilização da cultura somente à TV. Cada meio midiático sustenta um conteúdo mercadológico diferente e propício a sua produção e a um fim específico.

Assim sendo, a TV pode produzir qualidade ou banalização de acordo com o que mercado estiver requerendo. Como ratificação dessa idéia, Machado (1997) apresenta uma listagem de nomes, que denomina: *“mentalidades pouco convencionais”*, que servirá de defesa explícita aos trabalhos sérios e complexos que podem ser produzidos pela televisão sem o menor risco de mergulhar na banalização. Para o autor, o repertório de obras criativas produzidas para a televisão é muito grande, o que poderia efetivá-la como um instrumento de produção cultural de nosso tempo.

Em seguida, Machado (1997, p.p. 9-81) afirma que *“essa lista é apenas um primeiro passo na direção de uma reconsideração do papel da televisão na constituição da cultura contemporânea e deverá ser continuada com a inevitável descoberta de outras preciosidades até agora ignoradas pela parte pensante da sociedade”*. Verifica-se, portanto, a possibilidade de se olhar a televisão como um instrumento midiático que pode também se transformar em um agente produtor de cultura.

4.2. Construção da linguagem televisual

Para Machado (1997 p.p. 9-81), a televisão “é um dispositivo audiovisual através do qual uma civilização pode exprimir a seus contemporâneos os seus próprios anseios e dúvidas, as crenças e descrenças, as suas inquietações, as suas descobertas e os vãos de sua imaginação, que se apóia “no uso que nós fizermos dela.” Assim sendo, não é porque a televisão segue critérios mercadológicos e mercantilistas que se pode afirmar que não há qualidade nos programas produzidos por ela, visto que esses não são uma condição *sine qua non* para realização da banalização.

Nesse texto, não discutiremos a TV em função de questões mercadológicas de consumo de um produto acabado e veiculado pelas emissoras apenas para o consumo popular, mas como um conjunto de produções audiovisuais que estão ancoradas em um sistema complexo de significação que interliga união entre os aspectos do oral, do escrito, da imagem e do cênico, originando a linguagem televisual.

Essa análise fundamenta-se nas concepções de Machado (1997, pp. 9-81) quando analisa a questão da qualidade e da banalização, contrapondo a teoria adorniana e a mcluhaniana, a saber:

Em resumo, para o grupo adorniano, a televisão é por natureza ‘má’, mesmo que todos os trabalhos mostrados em suas telas fossem da melhor qualidade, enquanto para o grupo macluhaniano a televisão é por natureza ‘boa’, mesmo se só existisse porcaria em suas telas. Isso quer dizer que os adornianos atacam a televisão pelas mesmas razões que os mcluhanianos a defendem: por sua estrutura tecnológica e mercadológica ou por seu modelo abstrato genérico, coincidindo ambos na defesa do postulado básico de que televisão não é o lugar para produtos ‘sérios’, que merecem ser considerados em sua singularidade. Creio que já é tempo de pensar a televisão fora desse maniqueísmo do modelo ou da estrutura ‘boa’ ou ‘ruim’ em si. Quero dizer: é preciso (também) pensar a televisão como o conjunto dos trabalhos audiovisuais (variados, desiguais, contraditórios) que a constituem, assim como o cinema é o conjunto de todos os filmes produzidos e literatura o conjunto de todas as obras literárias escritas ou oralizadas, mas, sobretudo, daquelas que a discussão pública qualificada destacou fora da massa amorfa da trivialidade. O contexto, a estrutura externa, a base tecnológica também contam, é claro, mas eles não explicam nada se não

estiverem referidos àquilo que mobiliza tanto produtores quanto telespectadores: as imagens e os sons que constituem a 'mensagem' televisual.

Não importa, por conseguinte, se há ou não “banalidade e trivialidade”, ou se alguns mitificam o veículo como sendo reproduzidor da língua “bem falada”, ou se outros acreditam que a língua portuguesa presente nos discursos da TV é ruim. O que fazer com esse aparato eletrônico que está presente em quase todos os lares brasileiros e que já faz parte da galeria de atividades de entretenimento pessoal, tanto de adultos como de crianças? É a questão que será discutida nesse capítulo. O incrível equipamento eletrônico que consegue, ao mesmo tempo, criar programas como *Roda Viva*, *O jornal Nacional*, entre outros e manter há mais de dez anos programas como: *Faustão*, *Gugu* e *João Kleber* etc.

4.3 TV: os diferentes pontos de vista

Ao realizar uma revisão bibliográfica sobre tópicos concernentes à televisão, encontramos posições antagônicas. Há teóricos que vêem na televisão um mal, como um “*destruidor de lares*”, um “*assassino do pensamento*”, um “*devorador de senso crítico*” e, principalmente, “*um instrumento alienador*”. Do outro lado, encontram-se os que acreditam que a televisão é essencialmente boa, ou seja, um equipamento eletrônico indispensável à evolução do pensamento humano, um ponto de contato entre os seres humanos e um espaço para a ampliação do conhecimento ou da informação, além do entretenimento.

Atualmente, a *Internet* desponta como expoente máximo para a interação humana em países desenvolvidos. No Brasil, entretanto, a televisão é equipamento eletrônico utilizado por milhões de brasileiros — segundo IBGE (2002) em sua Tabela 1954 (Domicílios particulares permanentes e Moradores em domicílios particulares permanentes por classes de rendimento mensal domiciliar, situação do domicílio e alguns bens duráveis existentes no domicílio), são 42.459.995 domicílios que possuem televisores, sendo 40.459.993 com TV em cores e 2.319 com TV em preto e branco — constituindo-se a mídia mais presente na vida de nosso povo. A seguir, foram selecionadas algumas abordagens sobre televisão para respaldar as reflexões sobre as relações entre TV e escola:

(1) Para Adorno (1998), *a televisão é congenitamente “má”* (p.18)

(2) Segundo McLuhan (1998), ao contrário de Adorno, a televisão é congenitamente “boa”.

(3) De acordo com Bourdieu (2000), a televisão não favorece o pensamento, porque ela é constituída sob o signo da urgência, da velocidade e da simultaneidade do tempo presente (...) a velocidade é o contrário do pensamento. O pensamento exige um certo afastamento temporal, uma certa distância, enquanto em condições de urgência a única coisa que se pode fazer é repetir um conhecimento já cristalizado, o lugar comum, o conceito estereotipado, o pré-conceito(...)

(4) Francis Vanoye (1983, p. 80) considera a televisão o mais poderoso meio de comunicação de massas do século XX, quanto aos elementos que veicula, tendo-se em vista o alvo visado, ou seja, o destinatário coletivo virtual.

(5) Para Muniz Sodré (1977, p. 16), a televisão é um “sistema panóptico”: o mais bem acabado momento técnico do panoptismo na comunicação social (...), responsável por uma relação social abstrata e passiva, modeladora ideológica dos acontecimentos.”

(6) Para Rolf B. Meyersohn (1973. p. 401), a televisão é um entretenimento de sala-de-estar: já foi chamada de tudo, desde pajem de crianças até esbanjadora de tempo; tem sido amaldiçoada por estragar a vista e corromper a juventude; tem sido encarnada como o mal da segunda metade do século. Mas ninguém a acusou de ser entretenimento ainda que isso seja tudo o que a televisão é per si.

(7) Para Adilson Odair Citelli, a televisão é um meio centrado fundamentalmente na chamada “linguagem complexa” (...) entenda-se por linguagem complexa o encontro, num mesmo campo de representação, de signos de natureza distinta. Na televisão, os sentidos acabam sendo produzidos graças à fusão de planos imagéticos, verbais, proxêmicos, pictóricos etc.

(8) Para os Titãs, A televisão me deixou burro muito burro demais / Agora todas as coisas que eu penso me parecem iguais / O sorvete me deixou gripado pelo

resto da vida / e agora toda noite que eu deito é boa noite, querida (...) E agora eu vivo dentro dessa jaula junto dos animais (...) Que tudo que a antena captar meu coração captura (...).

(9) Para Érika Tonelli, *socióloga (FEBEM / Araraquara)*, *A televisão tem dois objetivos fundamentais: levar informação e entretenimento ao maior número de pessoas possíveis, principalmente às classes populares quando se trata de televisão de veiculação aberta”.*

Devido ao número limitado de emissoras de televisão com sinal aberto, e destas estarem sob o domínio de grupos pertencentes à classe dominante, ocorre a manipulação da informação transmitida para atender os interesses desta classe. Com isso a televisão passa a ditar padrões e regras de conduta e comportamento, moda, música, e tudo mais ligado ao consumo de produtos e mercadorias, incentivando no indivíduo um consumismo cada vez mais exacerbado e estabelecendo um processo crescente de alienação das reais condições sociais, políticas e econômicas em que se encontra o país e a maior parte da população brasileira.

A partir dessas abordagens sobre a mídia televisiva, provenientes da sociologia, passando pela lingüística até a docência em comunicação, podemos refletir sobre as relações dessa mídia com a escola. Entretanto, saber qual desses é o ponto de vista mais convincente aos olhos do sujeito que assiste à televisão diariamente não é a proposta desse estudo, e não deveria ser a base constitutiva da questão do uso desse recurso nas escolas brasileiras. A grande pergunta que norteia nossas reflexões é:

_ Considerando esses pontos de vista, o que fazer com a televisão dentro da sala de aula?

Percebe-se que alguns pontos comuns sobre a televisão permeiam as argumentações mencionadas e outros tópicos refletem opiniões extremas. Analisando os pontos de vista arrolados, poderíamos destacar alguns tópicos e/ou problemas para dar continuidade às reflexões sobre TV e escola.

- 1) A televisão é um agente de puro entretenimento.
- 2) A televisão dita costumes, linguagens, padrões etc.
- 3) A televisão nos deixa “burros”, ou seja, alienados.

4) A televisão é um instrumento de massificação.

É inegável o processo de incorporação da televisão nas atividades do dia-a-dia da maioria dos cidadãos. Pesquisas informais, segundo Bucci (2000), demonstram que, “*nas sociedades contemporâneas, as crianças permanecem diante de imagens da televisão durante três horas diárias*”, buscando entretenimento, informação e até mesmo religião. Vale ressaltar que, há 50 anos, a escola pública era responsável imediata para fornecer esses requisitos culturais aos alunos, ou seja, a organização e a transmissão do conhecimento eram legadas à instituição escolar.

Entretanto, a televisão assumiu, ao longo dessas cinco décadas, uma importância considerável para a criança, pois ela vive mergulhada no universo social da televisão muito antes de ingressar na escola. Além da TV, as crianças com 3 ou 4 anos de idade já acessam a *Internet*, brincam com o *Paint Brush* e com joguinhos. Para Bucci (2000 p.p. 1-10):

A escola, assim, passou, pouco a pouco, a perder sua função no ordenamento simbólico do mundo.

A perda de eficácia das escolas e das demais instituições aqui mencionadas, bem como o crescente desinteresse dos cidadãos por elas, resultam, em última análise, de uma competição pela primazia social no estabelecimento de significações. E com quem exatamente estão competindo os agentes dessas instituições outrora predominantes? Basicamente com os meios de comunicação. E daí advém, em grande medida, a aflição dos educadores.

Há evidências que essa perda de *status* da escola tradicional culminou na constituição do processo de marginalização do conteúdo da televisão como uma espécie de autodefesa das esferas públicas e privadas. Por ser um ambiente conservador e pouco solícito a mudanças sociais e históricas, a escola prefere denegrir a tecnologia, seja a TV seja a *Internet*, para poder manter seu próprio alicerce, edificado ao longo dos anos. Por conta disso, torna-se muito comum ouvirmos de nossos docentes discursos como os que seguem:

- 1) *Eu não aceito trabalho baixado da Internet!*
- 2) *Para mim, os trabalhos escolares devem ser escritos à mão!*

- 3) *Vocês assistem à televisão demais!*
- 4) *Só tem porcária na televisão!*
- 5) *A televisão deixa burro!*

É possível que sejam opiniões reproduzidas sem o menor embasamento científico e com o menor comprometimento educacional sobre o assunto. No atual avanço tecnológico da humanidade, não é possível alijarmos nossas crianças e nossos adolescentes dos recursos pertinentes à tecnologia existente no mundo atual. Será necessário, portanto, que os educadores brasileiros desenvolvam um “olhar pedagógico” em relação ao uso do recurso televisual em nossas escolas, atentando para a linguagem televisual que a caracteriza. Caberá ao educador desmembrar essa linguagem, propiciando ao aluno a possibilidade de reconhecer, no texto televisual, os recursos cênicos, os jogos de oralidade, a modalidade escrita oralizada e de discutir os conteúdos veiculados para dismitificar as “verdades televisuais” que adentram os lares de nossos alunos em todos os momentos do dia.

Capítulo 5

Metodologia e sujeitos de pesquisa

5 Metodologia e sujeitos de pesquisa

Neste capítulo, focalizaremos um complexo problema resultante do sistema educacional brasileiro que nossa pesquisa tangencia, explicitaremos os objetivos de nossa pesquisa, a metodologia empregada e a caracterização de cada grupo de sujeitos a serem investigados.

5.1 Problema

É sabido que, ao longo dos oito anos de ensino fundamental, a maioria dos alunos não adquire proficiência para ler com fluência os diversos tipos de texto e para produzi-los com coesão e coerência. À luz de uma velha retórica, surgem afirmações que revelam a aflição dos educadores sobre o assunto, a saber:

- *Os alunos não querem estudar porque preferem assistir à TV!*
- *Os alunos não escrevem melhor porque não lêem!*
- *Os alunos jogam muito videogame!*
- *Não há nada educativo na TV!*
- *Os alunos não se concentram nas aulas em função dos hábitos adquiridos de tanto ver televisão!*

Além dessas considerações, para iniciar uma discussão sobre o problema em foco, é preciso também refletir sobre uma questão:

___ ***O que é que se ensina atualmente nas aulas de português?***

Muitos estudiosos já realizaram pesquisas com o intuito de responder a essa pergunta, tentando desvendar como estão “diagramadas” as aulas de língua materna. Recorreremos ao trabalho de uma pesquisadora para demonstrar como um grupo de professores divide os conteúdos do programa de Língua Portuguesa (EF e EM) em suas salas de aula. Embora saibamos que a pesquisa em questão não tinha por objetivo investigar se os docentes recorriam ou não à TV como recurso pedagógico na distribuição do conteúdo programático, ela atestará como são implementados os programas de língua materna.

Uma leitura dos dados, resgatados do trabalho de Neves (1990), que realizou uma pesquisa com 170 professores, revela o foco das aulas de Língua Portuguesa [LP]. Da **figura 01**, constam as porcentagens por áreas do programa,

destinadas a alunos do EF e EM. A autora partiu da análise dos exercícios mais propostos aos alunos pelos professores.

1. Classes de palavras	39,71%
2. Sintaxe	35,85%
3. Morfologia	10,93%
4. Semântica	3,37%
5. Acentuação	2,41%
6. Silabação	2,25%
7. Texto	1,44%
8. Redação	1,44%
9. Fonética e Fonologia	0,96%
10. Ortografia	0,80%
11. Estilística	0,32%
12. Níveis de linguagem	0,32%
13. Versificação	0,16%

Figura 01. **Distribuição dos conteúdos por áreas do programa de Língua Portuguesa por Maria Helena de Moura Neves (1990)**

Na **figura 02**, a autora indica os tipos de exercícios mais formulados pelos professores no campo da “gramática”.

1. Reconhecer classes de palavras	31,34%
2. Reconhecer funções sintáticas	15,01%
3. Reconhecer e classificar funções sintáticas	8,38%
4. Reconhecer e subclassificar classes de palavras	7,94%
5. Usar determinadas classes no preenchimento de lacunas	4,19%
6. Classificar verbos quanto à transitividade	3,31%
7. Fazer análise sintática	2,42%
8. Identificar acidentes do verbo	2,20%
9. Classificar orações	1,98%
10. Dividir período e classificar orações	1,76%
11. Substituir nome por pronome pessoal em frases	1,76%
12. Dar plural de palavras	1,54%
13. Flexionar verbos	1,32%
14. Acentuar e justificar o acento	1,32%
15. Usar determinadas palavras em frases	1,10%
16. Separar sílabas	1,10%
17. Apassivar frases	0,88%
18. Ampliar frases	0,88%
19. Reconhecer elementos mórficos	0,88%
20. Treinamento ortográfico	0,88%
21. Reconhecer o número de sílabas de palavras	0,88%
22. Reconhecer gênero	0,66%
23. Dar adjetivos correspondentes substantivos	0,66%
24. Classificar termos	0,44%

25. Classificar períodos	0,44%
26. Completar lacunas com determinados termos da oração	0,44%
27. Construir frases na passiva	0,44%
28. Fazer concordância verbal	0,44%
29. Indicar e justificar a crase	0,44%
30. Mudar a posição do sujeito	0,44%
31. Passar frases para o plural	0,44%
32. Fazer análise morfológica	0,44%
33. Mudar o tempo verbal	0,44%
34. Substituir locuções adjetivas por adjetivos.	0,44%
35. Formar substantivos derivados de adjetivos	0,44%
36. Empregar sinônimos e antônimos	0,44%
37. Empregar homófonos	0,44%
38. Empregar palavras polissêmicas	0,44%
39. Procurar palavras no dicionário	0,44%
40. Separar sílabas e classificar quanto ao número de sílabas	0,44%

Figura 02. **Exercícios gramaticais mais formulados pelos professores de língua portuguesa (Neves, 1990).**

No caso da pesquisa de Neves (1990), pode-se verificar que os exercícios mais ministrados em sala de aula estão centrados nos conteúdos conceituais que se referem a um programa educativo que, por sua natureza “decorativa”, é constituído por nomenclaturas, regras, reconhecimento e classificação de palavras e funções sintáticas, tendo como suporte frases soltas, deslocadas de situações. O objetivo desses exercícios é, portanto, garantir a aprendizagem de conceitos por meio de repetições verbais. Sobre essa metodologia, Zabala (1998 p. 167) afirma que *“como esses conteúdos são estruturados nos esquemas de conhecimento exigem certas estratégias de aprendizagem simples geralmente ligadas à atividade de memorização por ‘repetição verbal’”*

Um dos problemas desses exercícios classificatórios reside em se tratar de atividades cognitivas que requerem pouco esforço e que não levam o aluno a desenvolver habilidades e competências necessárias para o uso da língua, afastando-os de atividades lingüísticas mais elaboradas.

Conforme já mencionamos, Semeghini-Siqueira (1998) constatou que, na disciplina de Língua Portuguesa para o ensino fundamental, 60% do tempo são destinadas à prática de atividades metalingüísticas em que o livro didático é o recurso pedagógico central.

Tanto a primeira quanto a segunda pesquisadora atestam a supremacia dos conteúdos culturalmente estabelecidos por anos de reprodução de um modelo

tradicional de ensino que privilegia a gramática como objeto de estudo em sala de aula do EF e do EM. De forma não-consciente, os professores reproduzem, miticamente, um esquema de distribuição do conteúdo de Língua Portuguesa que se norteia no ensino da Gramática Tradicional como instrumento para aquisição das habilidades e competências em leitura, escrita e oralidade. Esse modelo de ensino ganhou prestígio e se fortaleceu com o tempo por fatores históricos e sociais.

Como justificativa para a exacerbação desse modelo de ensino “repetitivo” e “improdutivo”, é possível apresentar uma série de considerações que permeiam os diálogos entre educadores:

- a desvalorização do professor, que não tem *status* de profissional uma vez que ainda lhe é delegada a imagem do trabalhador que possui o dom “divino de ensinar”, por isso trata-se a carreira de docência com paternalismo;
- a má remuneração por conta desse paternalismo;
- a desvalorização social de sua carreira;
- a explosão de profissionais mal qualificados no mercado por conta de um “boom” de universidades de Letras espalhadas pelo país;
- a mudança do olhar do aluno sobre a escola;
- a pressão dos pais quando observam que o professor de língua materna desenvolve um trabalho que não se sustenta na gramática tradicional;
- por fim, as editoras que anualmente lançam no mercado inúmeros manuais de língua portuguesa, presenteando os professores com “livros do mestre”, verdadeiras fábricas de exercícios prontos.

Além desses tópicos, devemos acrescentar mais um: o lugar que ocupa a tecnologia nas aulas de Língua Portuguesa. Assim, novas questões poderiam ser colocadas: Qual é o diálogo entre a tecnologia e educação dentro de um projeto pedagógico? Como o professor lida com a tecnologia? Por que não ensinar a gramática do uso da língua por meio dos recursos tecnológicos?

Do entendimento dessas questões nasceram alguns mitos, referentes à aparição da tecnologia na escola como instrumento pedagógico. Uma primeira observação a ser feita é que o ato de se instalar na escola recursos de TV, de multimídia, de hipertextos, de vide-cassete, de DVD, de vídeo-discos, de CD-ROM não configurará a modernização da escola brasileira e não lhe atribuirá os créditos

necessários para proporcionar aos alunos o ganho que os transformará em cidadãos proficientes nas habilidades de leitura, escrita e oralidade.

Diante da tecnologia, precisamos repensar o que ela representa para os professores em matéria de auxílio pedagógico, vislumbrando horizontes que apontem para um sistema educacional em os recursos tecnológicos serão incorporados às práticas de oralidade, leitura e escrita e da oralidade nos diversos gêneros exigidos pelas situações do dia-a-dia.

Outro problema que deve ser abordado, quando se fala de tecnologia, é desconsiderar o mais antigo em prol do mais novo e avançado. Na escola pública, por exemplo, em uma época, os alunos não recebiam livros didáticos, algumas aulas eram planejadas pensando-se no antigo mimeógrafo, mas a lousa e o giz eram os recursos pedagógicos disponíveis. Depois modernizaram a escola, em um primeiro momento, surgiram o vídeo cassete e a TV. Anos mais tarde, em um segundo momento, chegaram o computador, o DVD, o Data Show, entre outros recursos.

Assim sendo, a tecnologia adentrou a escola, mas a técnica, a didática e a metodologia de se trabalhar com esses instrumentos não foram adquiridas por grande parte dos docentes. A capacitação e a atualização dos professores tornaram-se componentes esquecidos em suas carreiras docentes. Portanto, muitos professores assistiram à modernização da escola, impotentes, porque não tinham controle sobre a técnica e não participaram do imaginário educacional voltado à apropriação das produções tecnológicas, não se adaptando às propostas do mercado.

Ter uma TV ou um outro recurso pedagógico qualquer em sala de aula e não saber o que fazer com eles é um passo para o retorno ao antigo mimeógrafo. Lion (2001: p.25), no livro *Tecnologia Educacional*, alerta para a apropriação dessa abordagem epistemológica sobre o antigo e o mais avançado:

Existe uma diversidade de culturas escolares – coletivas e individuais, modos de apropriação diferenciados, projetos pedagógicos e éticos profissionais diferentes que levam cada escola a apropriar-se das produções de um modo único e singular. As escolas lidam com manuais, livros-textos e guias de estudo há muito tempo. Estes materiais impressos estão incorporados à cultura escolar que até deixam de ser considerados tecnologia. O afã de incorporar “o mais novo e avançado no campo científico” e de desprezar o anterior é outro dos legados histórico-pedagógicos que devemos revisar.

Todas essas considerações fazem-nos refletir que, para a pedagogia educacional moderna, a tecnologia sem o domínio humano de sua técnica não se caracteriza como um componente aliado no processo de aprendizagem discente. Como contra ponto, não se pode também desconsiderar antigos recursos como os livros didáticos e paradidáticos, a lousa e o giz.

De toda a tecnologia que pode estar presente na escola, sem dúvida, a que existe na maioria das unidades escolares é a TV. Seria de suma importância que os educadores, ao aceitarem a TV como recurso permanente e de grande utilidade na preparação dos conteúdos programáticos de Língua Portuguesa, refletissem sobre as palavras de Macluhan (1960, p. 235):

Hoje, em nossas cidades, a maior parte do ensino acontece fora da escola. A quantidade de informação comunicada pela imprensa, revista, filmes, televisão e rádio excede em grande medida à quantidade de informação comunicada pela instrução e textos na escola. Este desafio destruiu o monopólio do livro como ajuda ao ensino e derrubou os próprios muros das aulas de modo tão repentino que estamos confusos, desconsertados.

É preciso dizer também que o ingresso de qualquer tecnologia, no caso deste trabalho a TV, como recurso pedagógico nas escolas, passa pela desmitificação do que é antigo e tido como porto-seguro e da aceitação do que é inovador.

Dessa forma, a linguagem televisual pode ser considerada um componente muito útil e dinâmico no processo de aquisição da proficiência em oralidade, leitura e escrita, uma vez que, por meio dela, o aluno faz leituras do mundo e apropria-se delas para construir os seus saberes concomitantemente com os “saberes escolares”.

5.2 Objetivos

Partindo dessa problemática, somos levados a questionar a mitificação, que acontece no ensino de Língua Portuguesa em relação ao uso da “gramática normativa” como o recurso mais eficaz para elaboração das aulas, ou seja, para o ensino da língua materna tanto na modalidade escrita quanto na modalidade oral. É

certo que o docente precisa saber “gramática” para poder trabalhar com uma nova concepção de linguagem que privilegia a interação, o uso da língua em contextos significativos. É necessário, portanto, que, na formação inicial e contínua, os professores tenham acesso a “gramática de usos do Português”, decorrentes, por exemplo, do Projeto NURC entre outras pesquisas já mencionadas (Castilho, 1998).

Outro ponto a questionar é a estigmatização da produção televisual. Tendo em vista que a linguagem televisual apropria-se do contexto sócio-cultural em que está inserida e que é um “mostruário de pluralidade lingüística”, se inserida nas práticas pedagógicas, poderá ser um recurso tecnológico significativo para o desenvolvimento de habilidades de oralidade, leitura e escrita no ensino fundamental.

Partindo dessas considerações, verificaremos a possibilidade de:

- Desmitificar o ensino da gramática, nas aulas de língua materna, como sendo a forma garantida de se aprender a ler, escrever e falar “corretamente”. Investigar-se-á, por meio da análise dos discursos, as representações sobre norma gramatical que povoam o imaginário dos alunos do EM e a auto-avaliação de suas produções escritas.
- Estudar a linguagem televisual, analisando os componentes de sua estruturação para que possamos romper o mito de que ela deve ser um objeto distante da realidade escolar. Procurar-se-á esclarecer o fato de as ordens discursivas televisuais se apoiarem em um continuum entre oralidade e escrita para podermos compreender um pouco mais sobre a linguagem multifacetada da televisão.
- Investigar formas de se trabalhar a linguagem televisual na sala de aula e propor atividades articuladas ou seqüências didáticas que viabilizem o ensino e a aprendizagem de oralidade, leitura e escrita, envolvendo, segundo Zabala (1998, p.161), “*conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais*”, que serão discutido no capítulo 8.

5.3 Proposta metodológica

Em função dos diversos questionamentos, decidimos realizar um estudo exploratório de natureza qualitativa e quantitativa para ter elementos que pudessem minimizar o poder de alguns mitos, entre eles, “*ensinar LP equivale a ensinar*

gramática normativa". A fim de viabilizar propostas de atividades para desenvolvimento de habilidades de uso da língua portuguesa, utilizando a linguagem televisual, serão focalizadas as representações dos telespectadores sobre programas informativos e de entretenimento. Trata-se, portanto, de uma abordagem qualitativa em que foram utilizados alguns dados quantitativos para complementar as reflexões.

Para recolher um conjunto de dados que recobrissem as diversas vertentes do estudo em questão, foi necessário, inicialmente organizar grupos, ou melhor, segundo Lüdke & André (1986, p.45), *"dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento, essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e interferências num nível de abstração mais elevado"*. Será possível, portanto, compreender as inter-relações que surgem a partir do contexto em que ocorre o fenômeno.

A coleta de dados foi direcionada para a explicitação das possíveis relações entre telespectador, usos da língua portuguesa, TV e escola, no que concerne ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Foram elaborados três instrumentos, contendo questões abertas e fechadas, e selecionados quatro grupos de sujeitos.

Um primeiro instrumento – INFORMAÇÕES DOS TELESPECTADORES [ANEXO 01] - contemplou questões que focalizaram aspectos relacionados à qualidade dos programas de TV e que investigavam como os telespectadores (sujeito I / não-universitários) se posicionavam em relação à "correção" da língua portuguesa que subjaz à modalidade oral da linguagem televisual e sobre a possível interferência dessa linguagem na fala dos ouvintes, portanto, dos alunos. O mesmo instrumento foi utilizado com o sujeito II, universitários das áreas de ciências humanas e biológicas.

Um segundo instrumento – INFORMAÇÕES DOS PROFESSORES [ANEXO 02] – foi direcionado a professores [sujeito III] formados na área de Língua Portuguesa, que responderam a um questionário sobre a importância ou não da TV como recurso didático, quantas vezes por mês o professor trabalha com a TV em sala de aula, como o professor utiliza a TV em sala de aula e quais as dificuldades de se utilizar a TV em sala de aula.

A partir de um terceiro instrumento – INFORMAÇÕES DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO [Anexo 03] –, alunos [sujeito IV] foram questionados sobre a interferência do ensino de normas gramaticais para a produção de textos escritos e falados e realizaram, também, uma auto-avaliação de suas produções escritas.

A triangulação das fontes possibilitou interpretar os dados (representações dos telespectadores comuns e dos universitários, atividades desenvolvidas por professores e os discursos dos alunos do EM) com mais segurança. Cada uma das fontes possibilitou diferentes questionamentos, possibilitando reflexões para melhor entendimento do conjunto (Denzin, 1998).

5.4 Caracterização dos sujeitos

5.4.1 Sujeito [I]: telespectadores comuns (fora do espaço escolar)

Os 23 sujeitos se situam na faixa etária entre o 20 a 40 anos e não possuem formação universitária, sendo 15 do sexo feminino e 08 do sexo masculino. Os sujeitos foram contatados pelo pesquisador em diversos locais: *shopping centers*, ponto de ônibus, saída de empresa, entre outros. Tornaram-se sujeitos da pesquisa aqueles que se dispuseram a preencher o questionário no momento em que foram abordados. Com relação ao perfil do sujeito [I], não nos preocupamos em investigar um grupo de pessoas que possuísse escolarização, mas entrevistar telespectadores comuns que nos oferecessem caminhos para descobrir as relações entre o uso da língua portuguesa e a programação televisiva.

5.4.2 Sujeito [II]: universitários

Com relação aos 103 sujeitos, houve concentração na faixa etária de 20 a 26, sendo 72 do sexo feminino e 31 do sexo masculino. Eram universitários de 1º e 2º anos das áreas de ciências humanas e biológicas. Não havia entre eles nenhum futuro professor de Língua Portuguesa. Foram contatados na sala de aula da universidade e os questionários foram preenchidos no momento da entrega e recolhidos pelo pesquisador.

5.4.3 Sujeito [III]: professores de Língua Portuguesa.

Em relação ao sujeito [III], foram pesquisados questionários preenchidos por 16 professores de língua portuguesa, sendo 11 do sexo feminino e 05 do sexo

masculino. Os sujeitos [III] eram professores de escolas em que o pesquisador trabalhou anteriormente ou trabalha atualmente, o que foi um facilitador para que os docentes respondessem, de forma franca, ao questionário se consideravam ou não a TV um recurso pedagógico; se sabiam ou não produzir ou conduzir atividades didáticas com a TV. Os sujeitos receberam o questionário do pesquisador, levaram para preencher, devolvendo-o no dia seguinte.

5.8 Sujeito [IV]: alunos do Ensino Médio

Este grupo é constituído por 69 sujeitos, alunos de uma escola pública, sendo 49 mulheres (71%) e 20 homens (29%). Desse grupo de sujeitos, constavam 100 alunos inicialmente, mas 30 deles abandonaram o processo de entrevista, não devolvendo o questionário para o pesquisador e não se manifestando sobre a ausência no processo. Esses 69 sujeitos eram nossos alunos do EM que compreenderam a importância da pesquisa e assumiram o compromisso de participar, preenchendo integralmente os questionários na sala de aula.

Na figura 03, relacionamos os 69 entrevistados, indicando o nível de escolarização e o pseudônimo criado por eles.

Sujeitos	escolarização			idade
1) Jéssica G. Zaninelli	1ª série do EM			16
2) Daniela Yoshi Muro Moreira			3ª série do EM	16
3) Mirani de M. M. Silva			3ª série do EM	16
4) Gabriela H. O. Soares			3ª série do EM	16
5) Simone A. do Nascimento	1ª série do EM			15
6) Letícia R. de Sousa	1ª série do EM			14
7) Leonilda P. de Lima	1ª série do EM			16
8) Evelyn Cássia Salomão	1ª série do EM			14
9) Tatiane Novaes dos Anjos	1ª série do EM			17
10) Bruna da S. Portugal	1ª série do EM			14
11) Hellen Pereira Yeraani	1ª série do EM			14
12) Ana Paula Lemes e Melo			3ª série do EM	16
13) Andréia F. dos Santos	1ª série do EM			15
14) Priscila S. Sepulveda		2ª série do EM		16
15) Daniela A. A. G. Martins		2ª série do EM		16
16) Patrícia Matos	1ª série do EM			16
17) Elaine Sisnando		2ª série do EM		16
18) Fernanda DA Silva Ferreira		2ª série do EM		16
19) Daiana Gonzalo		2ª série do EM		16
20) Tatiana de A. Medeiros	1ª série do EM			15
21) Josiane Stelita Rodrigues	1ª série do EM			15
22) Andreza Riguetto	1ª série do EM			14
23) Mariana Guedes			3ª série do EM	16
24) Karla Carolina de Souza	1ª série do EM			14
25) Camila N. Atos Nascimento			3ª série do EM	17
26) Vanessa Silvério Lucena			3ª série do EM	17
27) Michele de Souza Barreto	1ª série do EM			14

28) Kelly Cristina Silva			3ª série do EM	17
29) Ana Darc de Sales		2ª série do EM		16
30) Monique Alves		2ª série do EM		16
31) Raquel Araújo Costa		2ª série do EM		15
32) Daniele Pereira	1ª série do EM			14
33) Thamires da S. Lourenço		2ª série do EM		15
34) Thatiana Felipe de S. Silva		2ª série do EM		16
35) Paula de Lima Rocha		2ª série do EM		16
36) Carolina Araújo da Silva	1ª série do EM			15
37) Dayane M. Araújo	1ª série do EM			14
38) Vanessa de J. Eduardo	1ª série do EM			15
39) Tatiana Aparecida Alves	1ª série do EM			15
40) Elisabete de J. Fuiiri		2ª série do EM		17
41) Tânia Vilera da Silva	1ª série do EM			16
42) Ananubia D. de Andrade	1ª série do EM			15
43) Andréia Conceição Silva			3ª série do EM	17
44) Noelma Borges dos Santos			3ª série do EM	19
45) Priscila de Sousa Rodrigues			3ª série do EM	17
46) Bruna Camargo Ferreira			3ª série do EM	16
47) Estella Ferreira Mata			3ª série do EM	17
48) Joana S. Costa	1ª série do EM			16
49) Heliena Dunga dos Santos	1ª série do EM			16
50) Cristhiane Silva Souza	1ª série e do EM			19
51) Victor Hugo. Vieira			3ª série do EM	X
52) Willian Luciano da Silva	1ª série do EM			16
53) Sérgio Alcântara Gomes	1ª série do EM			18
54) Anderson Ramas			3ª série do EM	19
55) Eduardo Balieiro Mello	1ª série do EM			15
56) Eduardo Ferreira Lima	1ª série do EM			15
57) Thiago Sobral Crispim	1ª série do EM			14
58) João Paulo		2ª série do EM		16
59) Heider Ramos	1ª série do EM			14
60) Leandro Ribeiro dos Santos	1ª série do EM			15
61) Cássio Souza Cruz	1ª série do EM			15
62) Thiago Pereira	1ª série do EM			15
63) Arielson Lourenço de Melo	1ª série do EM			16
64) Bruno de Souza Gomes	1ª série do EM			15
65) Gilberto José de Melo	3ª série do EM			22
66) Thiago Silva Barbosa	1ª série do EM			16
67) Anderson Lima da Silva	1ª série do EM			15
68) Marcelo Araújo Silvano	Não declarada	Não declarada	Não declarada	20
69) Thiago Kuiviogi Fernandes	1ª série do EM			15

Figura 03. Sujeito [IV]: alunos do Ensino Médio

Contamos, portanto, com os dados fornecidos pelos quatro grupos de sujeitos para desvelar os significados dos mitos sobre “ensino de gramática” e as relações entre “TV e escola”. Dessa forma, para realizar a análise dos dados e elaborar uma proposta de atividades para aulas de LP, teremos como interlocutores os teóricos em que nos fundamentamos e os quatro grupos de sujeitos que colaboraram para desenvolvimento desta pesquisa.

Capítulo 6

A voz dos telespectadores e dos professores

6 A voz dos telespectadores e dos professores

Neste capítulo, apresentaremos a análise dos dados, referentes aos instrumentos preenchidos pelos 3 grupos de sujeitos. Incluiremos, em cada agrupamento, alguns dados quantitativos e o registro dos discursos, ou seja, o corpus que foi obtido em função das questões abertas. No último tópico, procuraremos estabelecer uma articulação entre as análises, ou seja, uma leitura possível da “voz dos telespectadores”.

6.1 Em foco as concepções dos telespectadores comuns (fora do contexto escolar): um conflito em questão.

Esse grupo de sujeitos (SUJEITO I) preencheu o instrumento [Anexo I] que continha questões referentes:

- ao tempo que se dedicam a assistir à TV;
- à classificação de 18 programas pré-determinados, seguindo a legenda com os critérios “ÓTIMO, BOM, REGULAR, RUIM E PÉSSIMO” em relação à linguagem verbal da televisão;
- ao questionamento sobre qual desses programas o telespectador assistia com mais frequência e por que;
- ao questionamento sobre qual desses programas o telespectador não assistiria e por que;
- ao grau de influência da linguagem verbal televisual na fala dos telespectadores;
- à pergunta se a televisão poderia se tornar um recurso pedagógico para ser utilizada em sala de aula e
- às diferenças entre usos da língua portuguesa e grupos de programas.

Para dar início às reflexões, sobre determinados programas, selecionamos alguns depoimentos dos sujeitos -- transcritos *ipsis litteris* – em função de duas questões, a saber:

Questão 3 – Qual (quais) dele (s) você assiste (ex.: a, b, c...)? Por quê?

[Jornal da Globo] - porque eu fico por dentro da notícia. (Pedro)

[Domingo Espetacular] - porque abrange muitos assuntos informativos. (Carlos)

[Telejornais]- porque são programas informativos, educativos. (Ana)

[Telejornais] - pois ficamos bem instruídos sobre o que acontece no mundo e no Brasil. (Carla)

[Domingo Espetacular e Jornal da Globo] - os dois primeiros para atualização de notícias. (Estela)

[Fantástico] - posso obter informações que realmente me interessam. (Renata)

[Telejornalismo] - pois a linguagem é mais trabalhada, bem instruída e aprendemos bastante. (João)

Questão 4 - Qual (quais) dele (s) você não assistiria (ex.: a, b, c...)? Por quê?

[Gugu] - nunca se aproveita quando se assiste. (Camila)

[Ratinho] - são programas que não acrescentam nada no dia a dia. (Samanta)

[Gugu] - por ser um programa com muita mentira (Malu)

[Faustão] - não gosto da forma como ele se coloca perante aos seus convidados e ao público. (Ivani)

[Ratinho e Gugu] - não gosto do tipo do programa, não gosto dos apresentadores e os conteúdos dos programas são péssimos e com péssima linguagem.(Célia)

A partir da leitura e análise dos depoimentos, foi possível caracterizar dois agrupamentos: programas de cunho informativo (doravante, programas informativos) e programas de entretenimento.

Um grupo de **programas informativos** - de telejornalismo, de entrevistas e as revistas eletrônicas semanais - considerados exemplares de produtos de qualidade televisual, porque possuíam as seguintes características:

- conteúdos informativos;
- boa “performance” lingüística dos apresentadores;
- linguagem mais trabalhada e instrutiva;

- proporciona aprendizado.

Outro grupo de **programas de entretenimento** - do Ratinho, Gugu e outros - considerados produtos de baixa qualidade televisual, porque:

- não contribuem para ampliar o conhecimento;
- linguagem descuidada;
- péssima interação com os convidados;
- não possui verossimilhança com a realidade dos fatos apresentados.

Ao compararmos os dois grupos, encontramos elementos para o conhecimento do imaginário mítico dos produtos televisuais. Há críticas, repulsa por parte os telespectadores, mas não aparecem considerações sobre a estrutura ou sobre os procedimentos de elaboração, inerentes à complexidade do texto televisual.

Uma vez que não há comentários sobre a estruturação em nenhum dos depoimentos colhidos dos sujeitos, é possível dizer que os produtos televisuais, mediados pela linguagem televisiva, propiciam a constituição de um “imaginário coletivo” que “se instala” no imaginário do telespectador. Os procedimentos estruturais de verossimilhança, semântica, textuais, imagética entre outras não são considerados em relação ao produto final.

No decorrer da leitura dos depoimentos e dos dados quantitativos, começamos a encontrar evidências de um “imaginário paradoxal”, que pode ser sintetizado nos seguintes tópicos:

- os mesmos sujeitos que denegriam os aspectos qualitativos de certos programas classificavam outros produtos da mesma emissora como bons ou muito bons;
- com relação aos 18 programas listados no instrumento I que os telespectadores assistiam com frequência [questão 3], das 159 menções, 31% eram favoráveis a um grupo de programas de cunho informativo, composto por: telejornalismo, revistas eletrônicas ou programas de entrevistas.
- com relação aos 18 programas listados no instrumento I que os telespectadores não assistiam com frequência [questão 4], das 159

menções encontradas, 37% eram desfavoráveis a um grupo de programas composto por programas de entretenimento.

Ao realizar essa separação em dois grupos – programas informativos e programas de entretenimento – os sujeitos explicitam, em seus depoimentos, a relação que imaginam existir entre os programas e o uso da língua, ou seja, um imaginário permeado pelo “preconceito lingüístico”. A leitura dos depoimentos deste sujeito [I] permite a caracterização de um 3º grupo que representa a fusão dos dois primeiros e que, em função dos dados quantitativos se aproxima mais do grupo 2. Assim sendo, podemos estabelecer o seguinte paralelo:

GRUPO 1. **programas de entretenimento** → “língua marginalizada”

GRUPO 2. **programas informativos** → “língua de prestígio”

GRUPO 3. **programas informativos com entretenimento** → “língua de prestígio”

Seguem alguns depoimentos que ratificam a existência e a reprodução desse imaginário, especificamente dos dois primeiros grupos.

[Ref.: Programa do **GRUPO 1**] Evito assistir ao máximo, pois nada acrescenta de bom ou útil. (Ana)

[Ref.: Programa do **GRUPO 1**] pois são de péssima qualidade, sem conteúdo e sem grau nenhum de instrução. Não crescem em nada. (Telma)

[Ref.: Programa do **GRUPO 2**] a linguagem é culta sem ser artificial e tem bom conteúdo. (Pedro)

[Ref.: Programa do **GRUPO 2**] porque o vocabulário é rico e também conhece culturas diferentes. (Eduardo)

Para exemplificar o “grau de qualidade” da linguagem utilizada nos dois agrupamentos, apresentamos alguns gráficos em que será ressaltada a soma de dos valores contidos em “péssimo e ruim” para indicar um suposto índice de “língua marginalizada”. Tendo em vista que não nos propusemos a realizar um tratamento estatístico dos dados, foram construídos gráficos para exemplificar o caminho que percorremos, neste estudo exploratório, a fim de obter elementos para subsidiar nossas reflexões.

GRUPO 1. programas de entretenimento → “língua marginalizada”

[péssimo + ruim = 48 %]

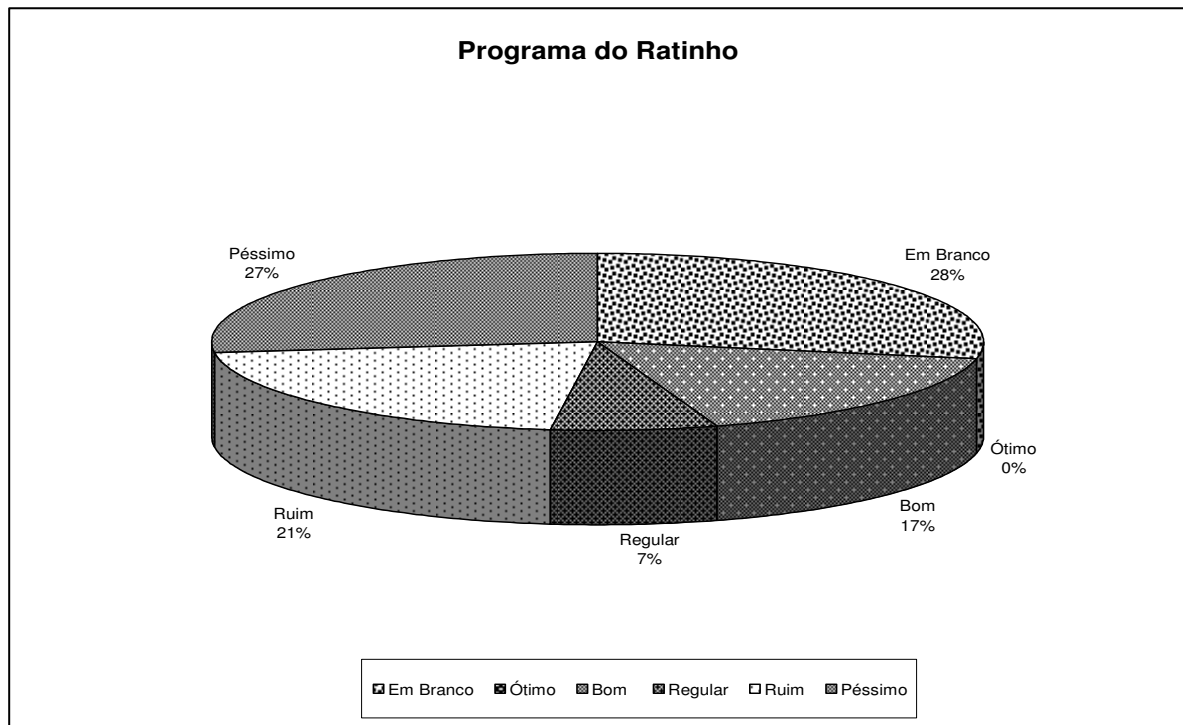


Figura 01. Indicação do “grau de qualidade” da linguagem verbal no programa do Ratinho

GRUPO 3. programas informativos com entretenimento → “língua de prestígio”

[“péssimo + ruim = 22 %]

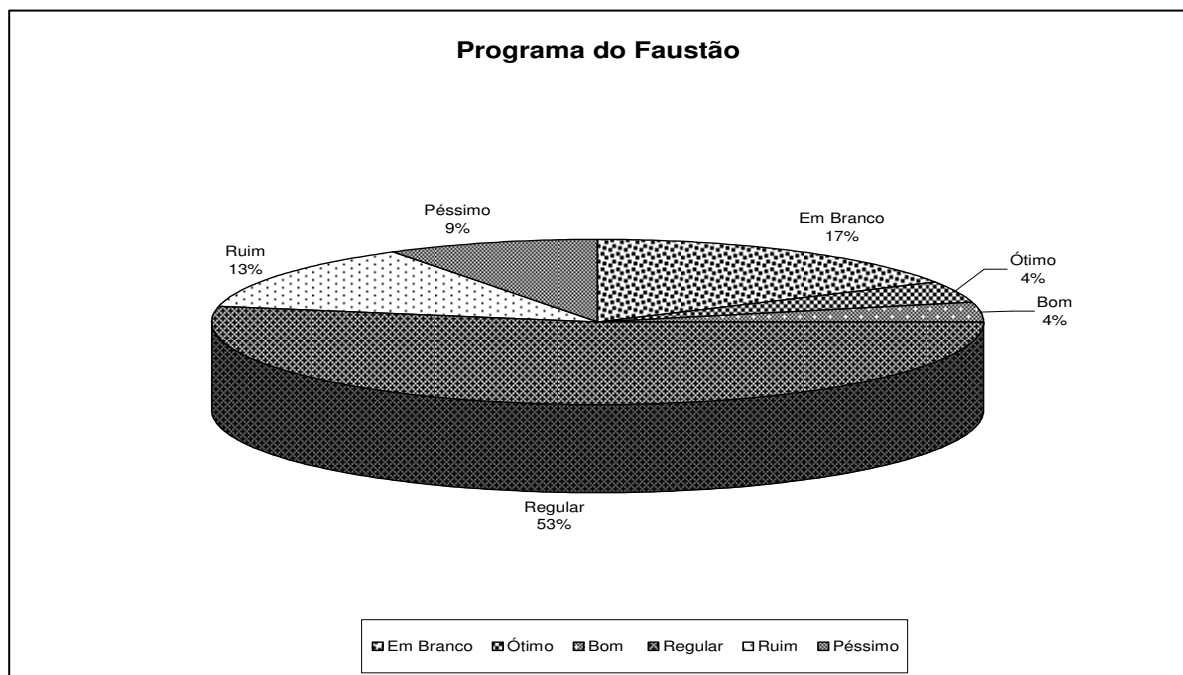


Figura 02. Indicação do “grau de qualidade” da linguagem verbal no programa do Faustão

GRUPO 3. programas informativos com entretenimento → “língua de prestígio”
[“péssimo + ruim = 4 % ”]

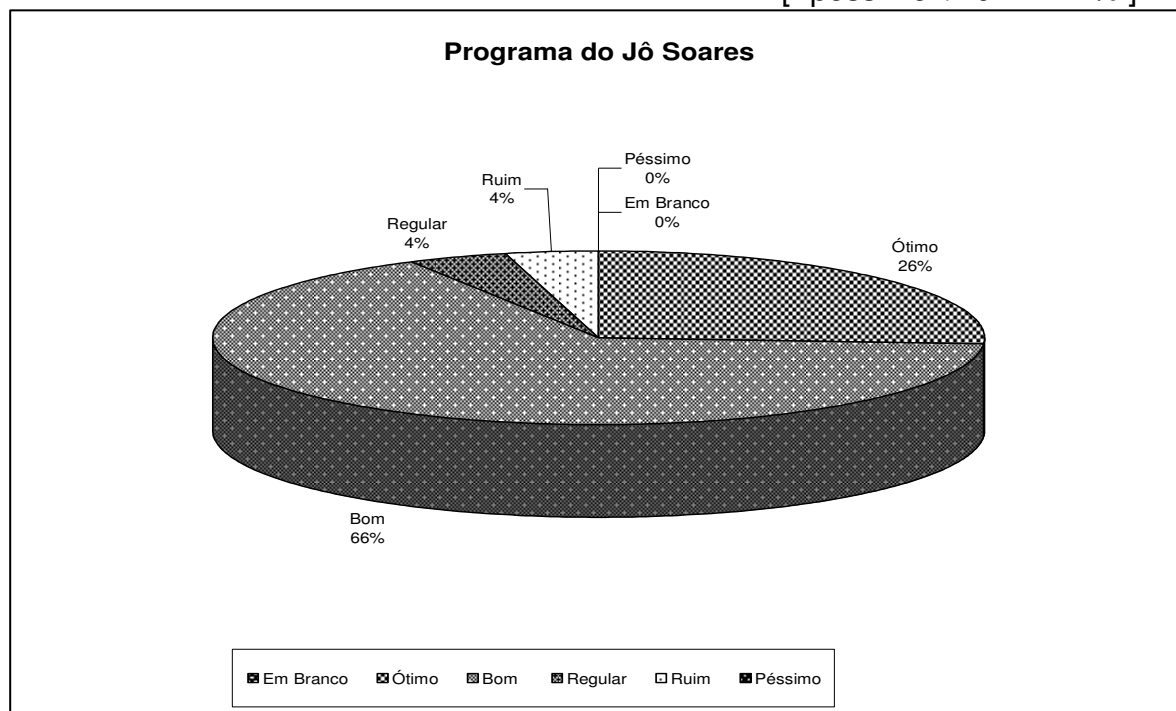


Figura 03. Indicação do “grau de qualidade” da linguagem verbal no programa do Jô Soares

GRUPO 1. programas informativos → “língua de prestígio”
[péssimo + ruim = 13 %]

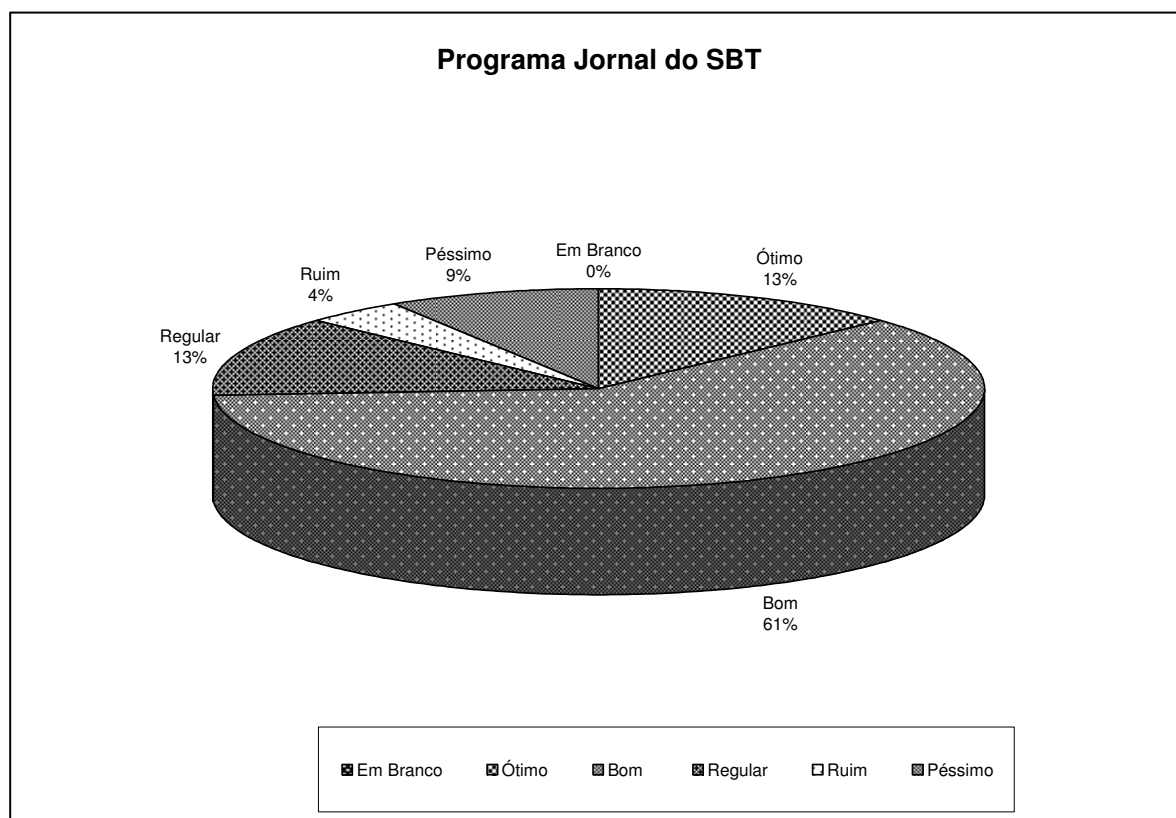


Figura 04. Indicação do “grau de qualidade” da linguagem verbal no programa do Jornal do SBT

Com relação a esses gráficos, verifica-se que, no interior de cada um deles, há variação de “grau de qualidade” entre os programas. Entretanto, à “linguagem verbal” utilizada pelos programas informativos são atribuídos valores mais altos em função do “bem cultural” que veiculam.

Focalizamos a seguir a questão 5.

Questão 5 – Você acredita que os programas televisuais influenciam na fala das pessoas? Se acredita, marque o grau de influência com um X na tabela abaixo.

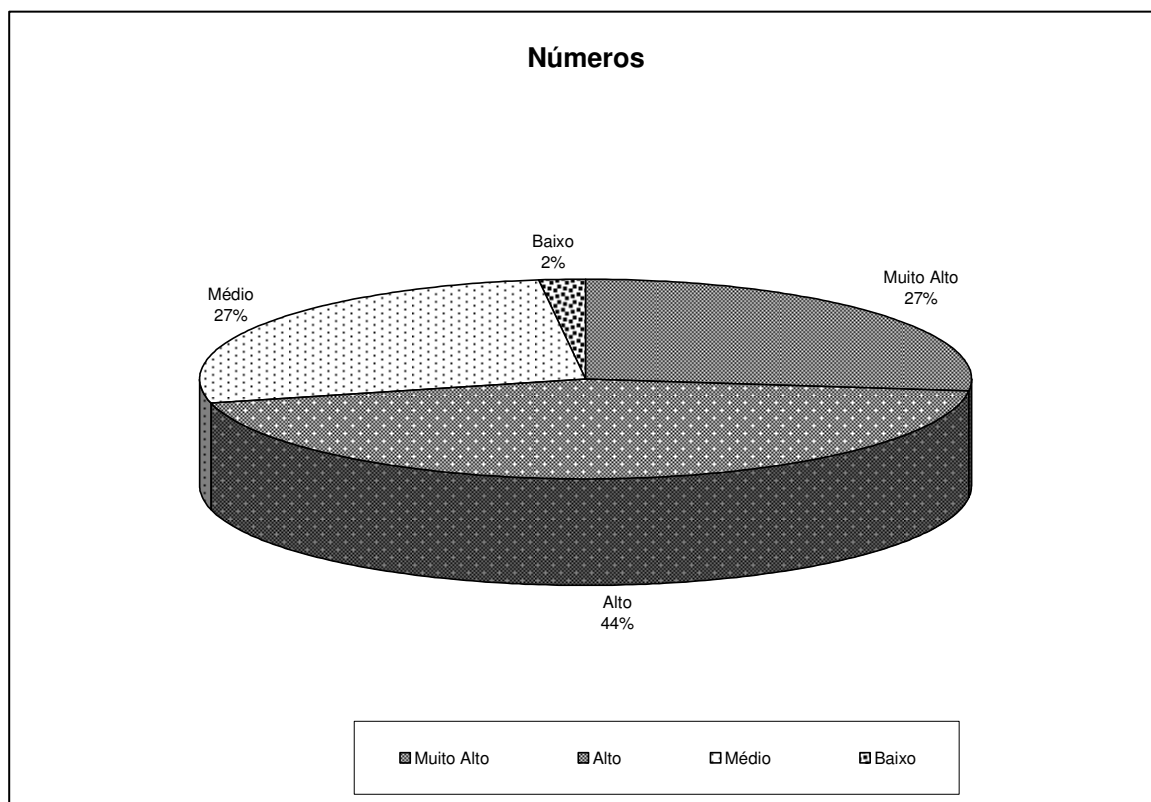


Figura 05. Representação da influência da TV na fala dos telespectadores

Com relação à figura 05, se somadas as menções “muito alto” e “alto”, teremos um percentual de 71%, o que corresponde a uma parcela muito grande de telespectadores não-universitários que acredita na influência da linguagem televisual no falar dos telespectadores, portanto, dos telespectadores-alunos.

Se os programas dos GRUPOS 2 E 3 representam a “linguagem de prestígio” e se 71% dos telespectadores acreditam na influência da linguagem televisiva na fala dos telespectadores / ouvintes, pode-se depreender que é admissível a possibilidade de uso da mídia TV na escola para esse grupo.

O “imaginário paradoxal” já mencionado emerge da leitura de depoimentos em que a linguagem televisiva é considerada um espelho refletor de um “falar popular”, mas que possui “momentos qualitativos” que representa a “linguagem de prestígio”.

Focalizamos a seguir a questão 6.

Questão 6 – Você acredita que a televisão pode ser um recurso pedagógico a ser utilizado nas escolas brasileiras? Marque um X na lacuna abaixo. Se for depende, explique o porquê.

Sim – quando os programas são dirigidos por professores, advogados, médicos, economistas etc (Joaquim)

Sim – sejam voltados para ensinar um ofício para seus telespectadores, técnicas para profissionalização e tornar estes telespectadores preparados para um trabalho. (Severino)

Sim – se a linguagem for boa. (Sebastião)

Sim – os programas sejam para este fim. (Yan)

Depende – dos assuntos abordados. (Catarina)

Depende – se for uma programação igual à TV Cultura sim. (Célia)

Depende – Se a escola souber utilizar esse recurso de uma forma adequada com programas que acrescentem algo na educação, sim. (Carla)

Depende – Do tipo de programa, assunto abordado, aplicação educativa, conhecimentos gerais...(Estela)

Em função dos dados e dos depoimentos analisados, referentes ao telespectador comum [SUJEITO I], está implícito que o uso pedagógico da TV deve passar pela esfera do que é qualitativo. Pode-se deduzir, também, que a percepção / a avaliação do “uso da linguagem” está vinculada ao tipo de programa. Assim, para o telespectador comum o “conteúdo informativo”, veiculado pela programação, determina a “existência” do uso da “linguagem de prestígio”.

6.2 Em foco as concepções dos universitários: alunos de 1º e 2º anos das áreas de humanas e ciências biológicas [sujeito II]

Apresentamos a este grupo de sujeito [II] o mesmo questionário aplicado ao grupo de sujeito [I], contendo os sete tópicos listados no item 6.1, com a finalidade de verificarmos se haveria proximidade entre os discursos dos sujeitos com nível superior e sem nível superior.

Os dados e os depoimentos dos sujeitos [II] confirmaram, em parte, a correlação entre tipo de programa e “concepção de língua”, ou seja:

GRUPO 1. programas de auditório → “língua marginalizada”

GRUPO 2. programas de informação → “língua de prestígio”

Em se tratando do sujeito [II], não aparece o GRUPO 3, referente aos programas informativos com entretenimento → “língua de prestígio”. Além disso, os discursos que sustentaram essa dicotomia se tornaram mais “ideológicos” e “elitistas”, uma vez que tais discursos tenderam à representação de um imaginário sobre a língua de caráter acadêmico.

Para dar início às reflexões, selecionamos alguns depoimentos dos sujeitos que se encaixam nos perfis dos grupos 1 e 2, transcritos *ipsis litteris*:

[Ref.: programas do grupo 1] Porque o vocabulário passado às pessoas não é rico em conhecimento. (Thiago)

[Ref.: programas do grupo 1] São programas que não acrescentam nada de conteúdo para o povo brasileiro já tão carente de conteúdo no seu dia a dia. (Samuel)

[Ref.: programas do grupo 1] Porque são programas que não expressam uma linguagem e um conteúdo para que me interesse por eles. (Gerson)

[Ref.: programas do grupo 1] São péssimos!! Cultura de massa, mas aquela desconstrutiva! (Sofia)

[Ref.: programas do grupo 1] Por não acrescentarem nada de bom na vida das pessoas. (Júlia)

[Ref.: programas do grupo 1] Estes programas nacionais são desinteressantes, estes programas "imburrecem". (Célia)

[Ref.: programas do grupo 1] Programas de auditório porque são apelativos e não trazem nada de interessante. (Carolina)

Ref.: programa do grupo 2] A linguagem é mais culta sem artificialismo e tem bom conteúdo (Paulo)

[Ref.: programa do grupo 2] Porque o vocabulário é rico e também por conhecer culturas diferentes. (Thiago)

[Ref.: programa do grupo 2] Assisto porque enriquece meu vocabulário. (Willian)

[Ref.: programa do grupo 2] Porque a linguagem é mais pura e são mais atrativos. (Felipe)

[Ref.: programa do grupo 2] Discute diversos assuntos. O modo de conversação e o domínio da linguagem. (Júlio)

[Ref.: programa do grupo 2] (Faz parte da minha profissão) - trazem um bom conteúdo informativo. (Joaquim)

[Ref.: programa do grupo 2] Temas atuais e não subestimam a inteligência do telespectador. (Julian)

[Ref.: programa do grupo 2] Assisto porque tenho interesse em algumas notícias e informações que são passadas nesses programas para o meu conteúdo pessoal. (Leonel)

Percebemos que, do ponto de vista cultural, há uma grande quantidade de expressões lingüísticas e enunciações que podem ser caracterizadas como "clichês" sobre a língua, que são reproduzidas para demonstrar um repertório cultural adequado ao seu nível de escolarização. Deve-se notar que palavras como:

conteúdo, artificialismo, superficial, cultura de massa, domínio, emburrecece, entre outras fazem parte do repertório lingüístico desses sujeitos. Com relação à esses “clichês” é possível extrair significados que apontam para o esnobismo, por exemplo, em:

[Ref.: programa do grupo 1] São de péssima qualidade, sem conteúdo e sem ar nenhum de instrução cultural. (*Selma*)

[Ref.: programa do grupo 1] São programas que não agregam cultura. (*Cristina*)

Assim sendo, dessa representação pode-se depreender um certo “esnobismo intelectual lingüístico” no discurso, ou seja, uma crítica acirrada que contrasta com a avaliação para determinar a classificação qualitativa em “ÓTIMO, BOM, REGULAR, RUIM E PÉSSIMO” que os sujeitos [II] atribuíram aos 18 programas, inseridos na questão 2 que discutiremos a seguir.

Questão 2 - Tendo em vista os programas, abaixo relacionados, qual avaliação você faz sobre a linguagem utilizada, ou melhor, sobre a Língua Portuguesa falada?

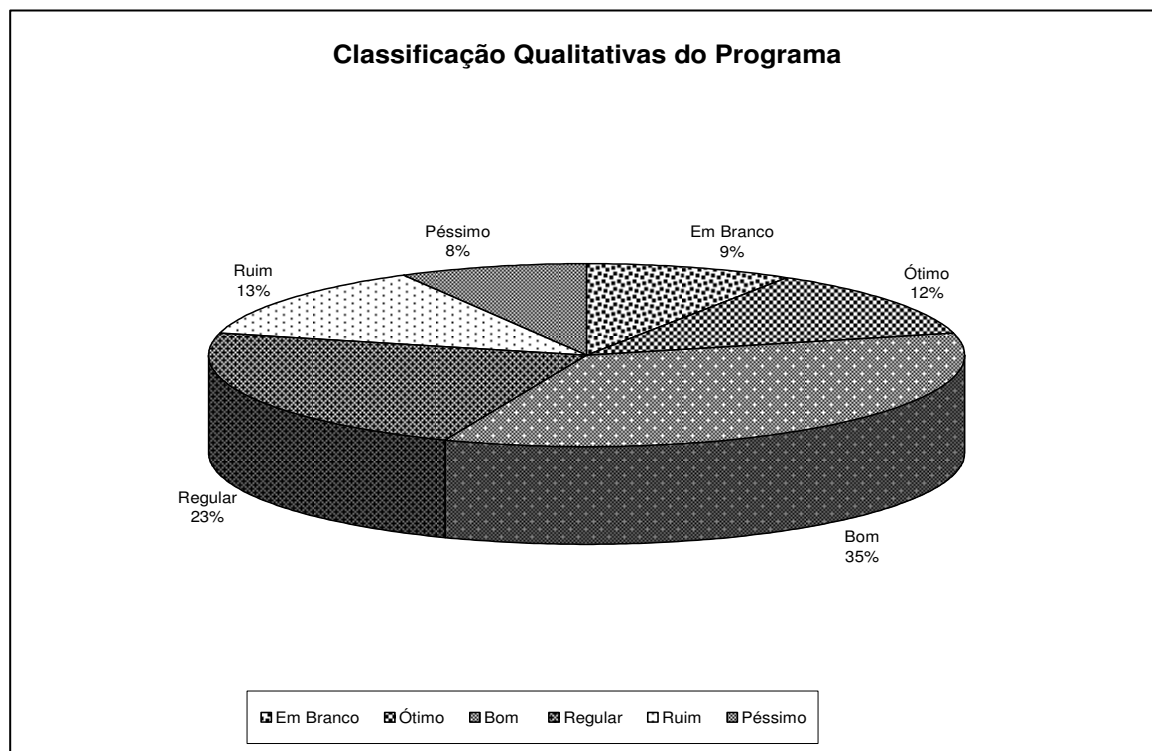


Figura 06. Classificação qualitativa do conjunto dos programas referentes ao uso da linguagem verbal

A contradição se delinea quando observamos que, por exemplo, somente 8% consideram o verbal da televisão “péssimo” e 13% “ruim”; contra 12% “ótimo” e 35% “bom”. Isto significa que o sujeito [II] admite que 47% da programação televisiva é de qualidade o que difere da veemência de sua crítica ao realizar os depoimentos.

Nos gráficos que seguem, ressaltaremos os dados referentes à soma de “péssimo e ruim” que apontam a existência de diferentes graus, ou melhor, de um continuum tanto na concepção de “língua marginalizada” quanto na de “língua de prestígio”.

GRUPO 1. programas de entretenimento → “língua marginalizada”

[péssimo + ruim = 57 %]

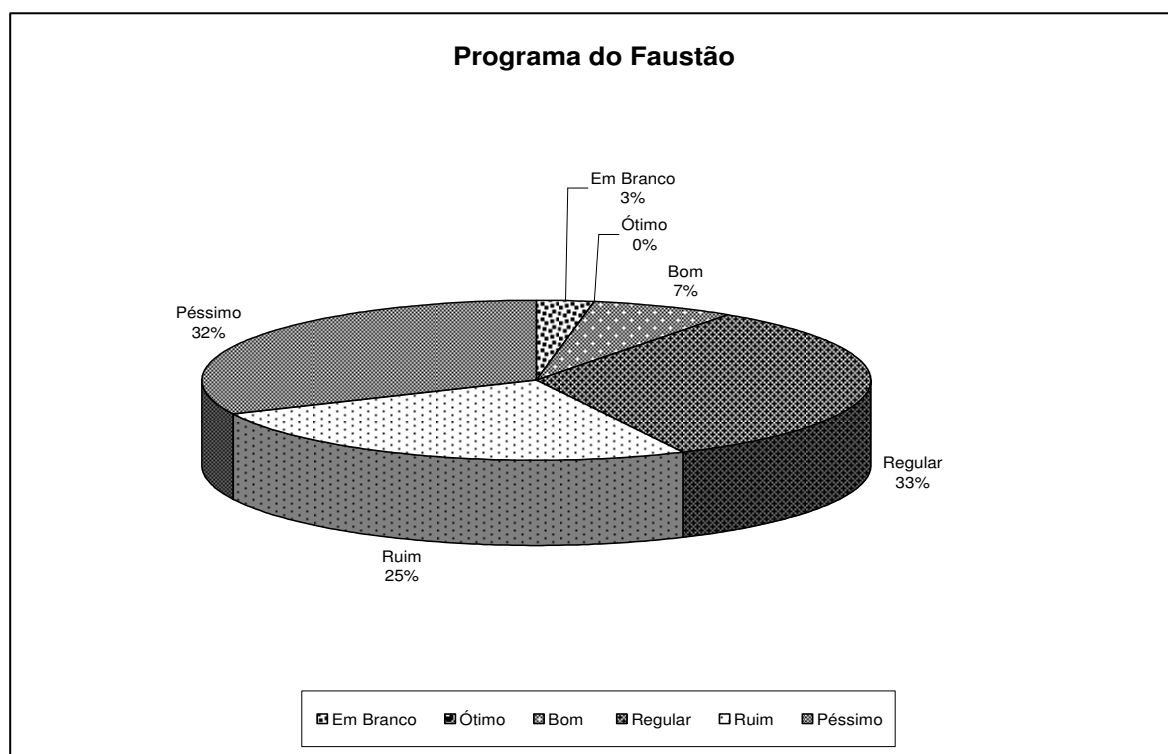


Figura 07. Indicação do “grau de qualidade” da linguagem verbal no programa do Faustão

GRUPO 1. programas de entretenimento → “língua marginalizada”
[péssimo + ruim = 66 %]

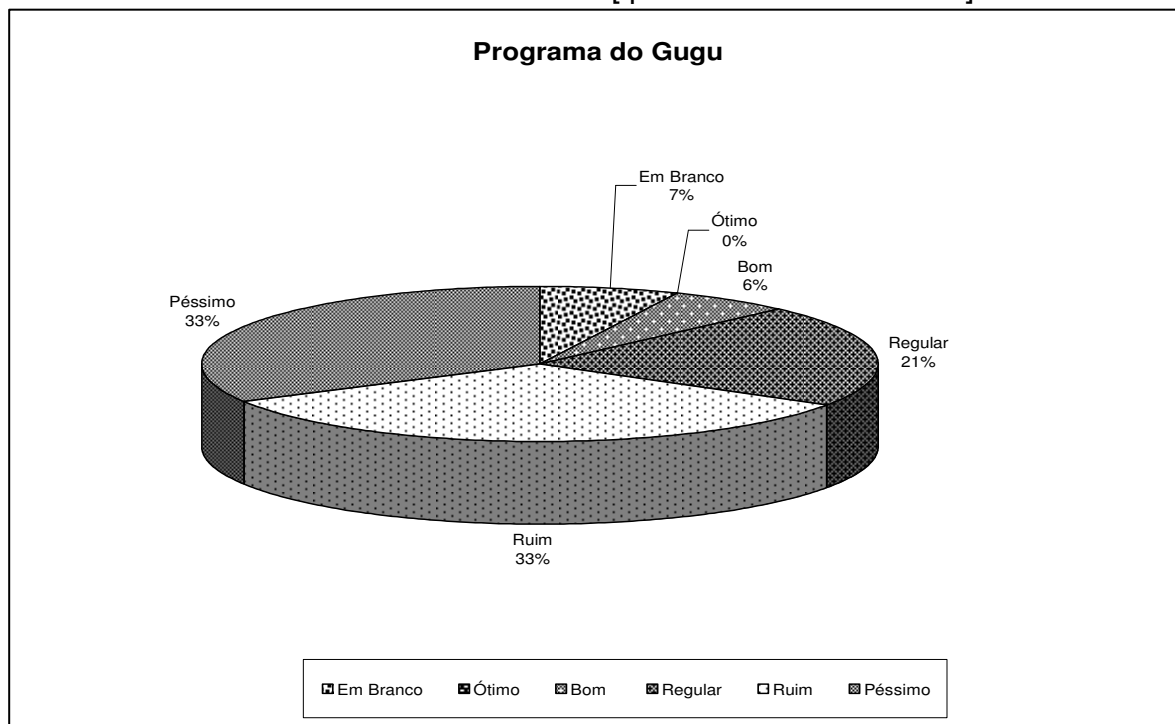


Figura 08. Indicação do “grau de qualidade” da linguagem verbal no programa do Gugu

GRUPO 1. programas de entretenimento → “língua marginalizada”
[péssimo + ruim = 37 %]

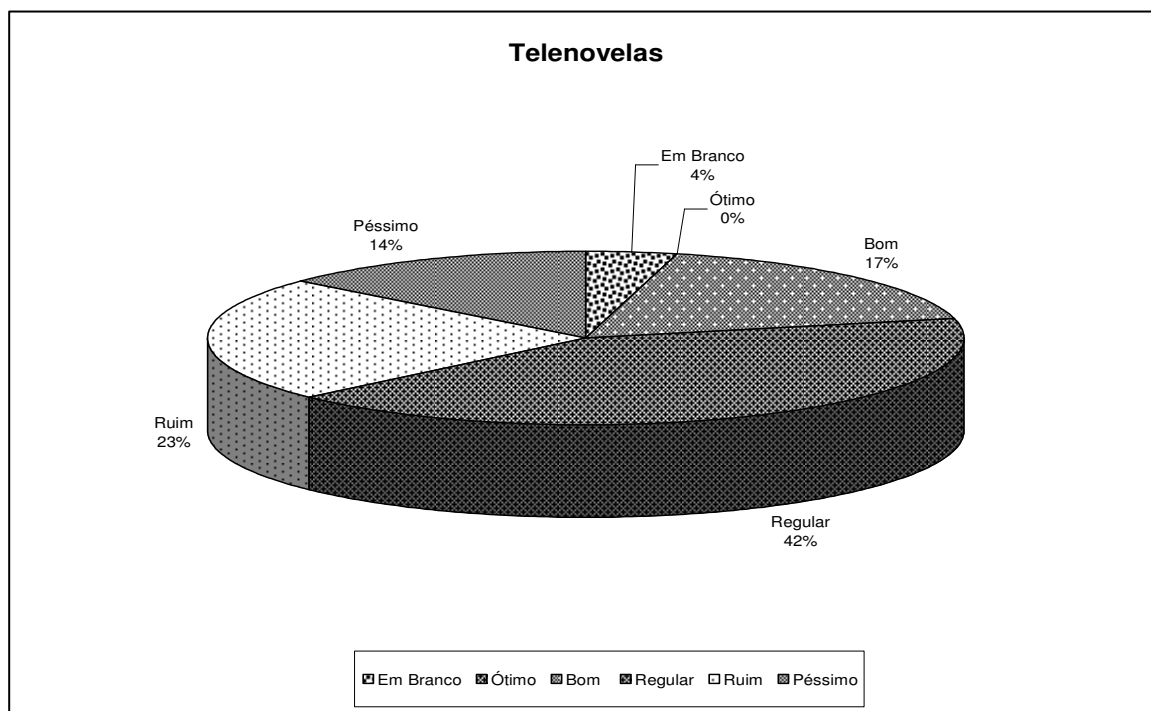


Figura 09. Indicação do “grau de qualidade” da linguagem verbal no programa do Jô Soares

GRUPO 1. programas de entretenimento → “língua marginalizada” [péssimo + ruim = 13 %]

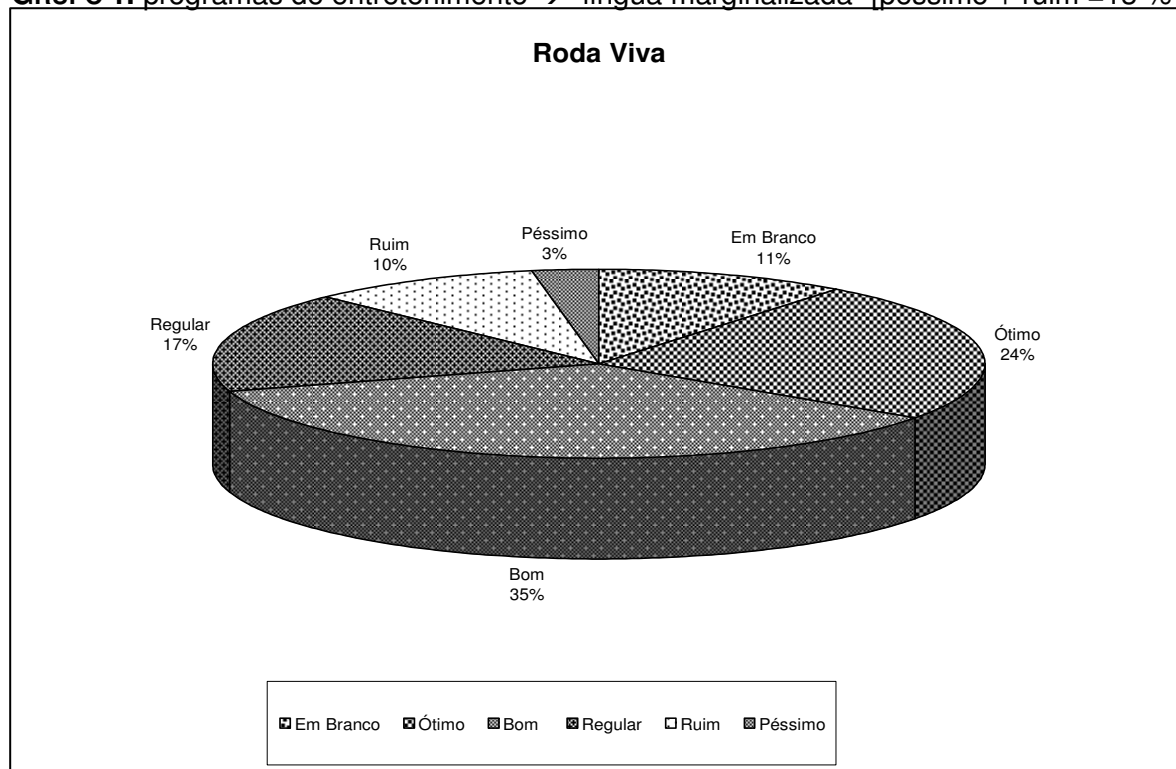


Figura 10. Indicação do “grau de qualidade” da linguagem verbal no programa do Jô Soares

Grupo 2. programas de informação → “língua prestigiada” [péssimo + ruim = 6 %]

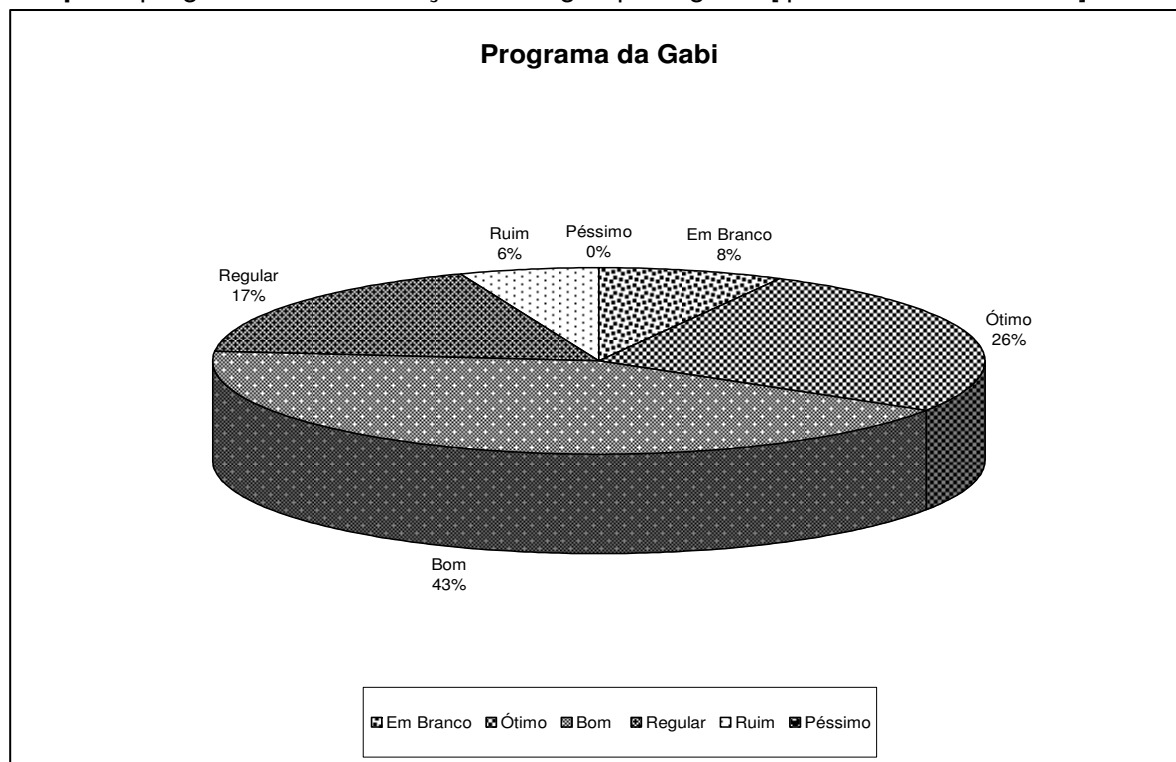


Figura 11. Indicação do “grau de qualidade” da linguagem verbal no programa do Jô Soares

Grupo 2. programas de informação → “língua prestigiada”

[péssimo + ruim = 3 %]

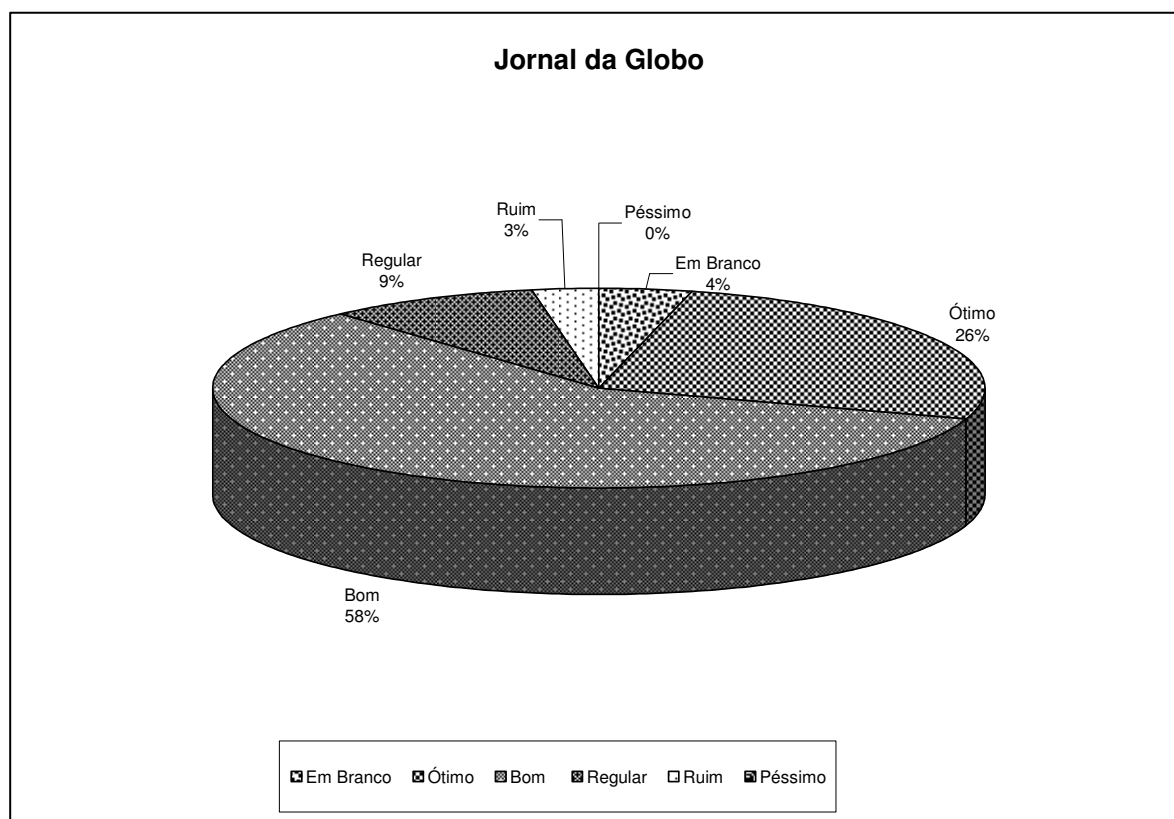


Figura 03. Indicação do “grau de qualidade” da linguagem verbal no programa Jornal da Globo

Analisando os gráficos, verificamos que há uma tendência muito acentuada à rejeição ao grupo composto pelos programas Faustão, Gugu e Telenovelas; ao contrário, da adesão aos programas Roda Viva, Gabi e Jornal da Globo. O Jornal da Globo atinge 58% na classificação “Bom”; contra, por exemplo, 17% da categoria “Bom” das telenovelas. Esses números podem indicar, também, que a **escrita oralizada** que predomina nos **telejornais**, além do cunho informativo, possibilita uma representação mais “fiel” da “língua de prestígio”.

Há aqui um jogo imbricado entre o que há de “pior” e o que há de “melhor” entre programas de mesma emissora dentro do imaginário dos universitários. Implicitamente, nesse jogo, há evidências da criação de um imaginário mítico em que a emissora envolvida na produção do programa determina a qualidade discursiva da linguagem televisual. A existência desse “imaginário televisual” induz os sujeitos a não desassociar o que é conteúdo do programa e qual é concepção de linguagem veiculada pela TV. Nessa trama, reproduzem, portanto, o imaginário que

nutre a existência de uma “língua marginalizada” ou de uma “língua de prestígio” em função do conteúdo, como esclarecem os universitários:

[Ref.: programas do grupo 1] Porque o vocabulário passado às pessoas não é rico em conhecimento. (Thiago)

[Ref.: programa do grupo 2] Porque a linguagem é mais pura e são mais atrativos. (Felipe)

6.3 Sujeito I & Sujeito II: concepções em confronto.

Tanto para o sujeito [I] quanto para o sujeito [II] os produtos televisuais podem ingressar na escola como recurso pedagógico se os programas forem de qualidade no que tange ao conteúdo, que influenciará diretamente o discurso televisual. Com relação à questão referente à influência dos programas televisuais na fala das pessoas [questão 5], as avaliações “muito alto” e “alto” foram equivalentes: 71 % para o sujeito [I] e 74 % para o sujeito [II].

Pôde-se verificar outro ponto de encontro entre os dois sujeitos na explicitação de um imaginário que visa garantir a tradição cultural, usando como argumentação a concepção de língua gerada pelos “preconceitos lingüísticos”.

A partir do levantamento de dados, com relação ao programa do Faustão, pudemos depreender uma diferença significativa, apresentada na figura 13, com relação à somatória do “péssimo + ruim”: 22% para o sujeito [I] não- universitário e 57% para o sujeito [II], os universitários. Entretanto com relação ao “bom + ótimo”, os dois grupos de sujeitos apresentam concepções semelhantes: 8% e 7%.

	SUJEITO I		SUJEITO II	
Péssimo	9 %	22 %	32 %	57 %
Ruim	13 %		25 %	
Regular	53 %	53%	33%	33 %
Bom	4 %	8 %	7 %	7 %
Ótimo	4 %		0 %	

Figura 13. Avaliação do programa do Faustão: confronto entre sujeito I e II

Desse modo, em função da análise dos discursos e de alguns dados quantitativos, pode-se dizer que há fortes evidências de que, no imaginário, tanto do sujeito [I] quanto do sujeito [II] há duas variedades de língua dentro do espaço televisivo, mas que há uma diferença de graus em função do conteúdo veiculado. Assim, aos grupos de programas apresentados teríamos de incluir uma indicação de um continuum nas duas concepções de língua, ou seja:

GRUPO 1. **programas de auditório** → “língua marginalizada” : +..... -

GRUPO 2. **programas de informação** → “língua de prestígio” : + -

Enquanto o sujeito [I] prestigia os programas: Jô Soares e Jornal do SBT; o sujeito [II]: Jornal da Globo, Roda Viva e Gabi. O sujeito [I], em relação aos programas que acredita serem bons, apresenta quase sempre uma justificativa pela sua escolha em função da qualidade: “são programas informativos, educativos e divertidos.” [Ref.: grupo de sujeito I (Juliana)]. Os informantes desse grupo consideram que esses programas constituem um canal de produção de informação e entretenimento. O sujeito [II], em relação aos programas que classifica como “bons”, apresenta respostas, contendo um conjunto de palavras que concernem ao universo acadêmico, por exemplo: *conteúdo, linguagem pura, artificialismo, cultura de massa, aprimoramento de conhecimento* etc.

6.4 Em foco as concepções dos professores de Língua Portuguesa – LP

[sujeito III]

Com relação ao sujeito III, inicialmente, apresentaremos as questões sobre o uso da TV como recurso didático, propostas a dezesseis professores de língua materna, que forneceram subsídios para a proposição de atividades do capítulo VIII. Com relação à questão abaixo, é importante salientar que dois dos dezesseis professores assinalaram dois itens e não um, o que gerou uma pequena alteração nas porcentagens. Há, portanto, dezoito menções em vez de dezesseis.

Questão 4. -Em relação ao uso da TV como recurso didático em sala de aula,

porcentagem		alternativas
(a)	0%	Não sei como utilizá-la, porque não fui capacitado na Universidade.
(b)	0%	Não a utilizo, porque não acredito nela como recurso pedagógico.
(c)	16,7%	Utilizo para entretenimento apenas.
(d)	27,8%	Utilizo para passar filme e depois solicitar relatório aos alunos ou questões de entendimento.
(e)	11,1%	Utilizo apenas para suporte do Vídeo ou DVD.
(f)	16,7%	Utilizo como o item C e também para ministrar atividades a partir da linguagem televisual, como, oralidade, pseudo-oralidade, escrita e parte imagética etc.
(g)	22,2%	Utilizo-a para atualização de informações do Brasil e do mundo quando há algum documentário informativo.
(h)	5,5%	Utilizo para assistir aos programas da Rede Educativa e manter-me atualizado em relação a minha disciplina.

Figura 14. Resposta à questão 4 do instrumento 2.

Analisando os dados da tabela, pode-se verificar que a utilização da TV como recurso pedagógico nos itens A, B, C, D e E correspondem a práticas tradicionais de ensino [55 %]; nos itens f e g, a práticas inovadoras [39 %] e no item h, a atualização pessoal [6 %]. Essa classificação das respostas resultou no gráfico que apresentamos a seguir:

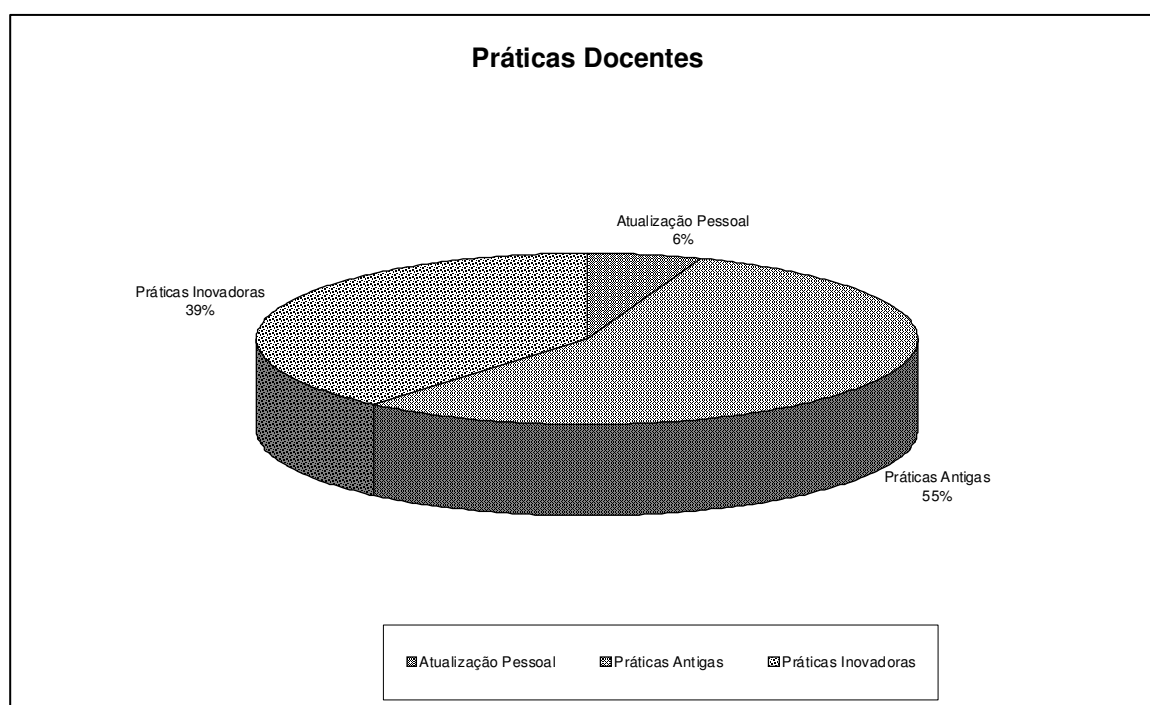


Figura 15. Uso da TV como recurso pedagógico

Envolto em um “imaginário mítico pedagógico”, o sujeito [III] reproduz práticas pedagógicas que contemplam a cultura escolar institucionalizada há várias décadas. Nesse sentido, a escola, na prática, não é um organismo que abre espaço para a contextualização, que insere o imaginário cotidiano nas práticas educacionais.

A não-utilização da linguagem televisual nas aulas de língua materna é um exemplo do distanciamento de atividades significativas, que poderiam estar incluídas no currículo escolar. Os quadros que seguem, referentes à frequência de uso da linguagem da mídia televisiva na sala de aula, esclarecem essa observação.

Questão 3 - Em relação ao tempo de que dispõe para o uso da TV ao ensino de Língua Portuguesa. Quantas vezes você a utiliza em sala de aula?

porcentagem	alternativas
(a) 68,75%	1 vez por mês.
(b) 6,25%	2 vezes por mês.
(c) 6,25%	3 vezes por mês.
(d) 0%	Mais de 3 vezes por mês.
(e) 12,5%	Não a utilizo como recurso pedagógico.
(f) 6,25%	1 vez por bimestre. (professor mencionou esse item sem ele existir)

Figura 16. Respostas à questão 3 do instrumento 2.

Questão 6 – Quais são as dificuldades para você trabalhar a televisão em sala de aula?

porcentagem	alternativas
(a) 6,25%	Somente passam programas porcaria na TV, que não dão suporte para uma aula.
(b) 0%	Passam programas bons, mas não sei como serviriam para uma aula de Língua Portuguesa.
(c) 12,5%	Quando a TVE introduzida na sala de aula, os alunos querem somente assistir a filmes no Vídeo ou DVD.
(d) 31,25%	A Direção ou Coordenação ou os alunos pensam que o professor está “enrolando” em vez de dar aula.
(e) 0%	Na escola em que leciono não há TV.
(f) 18,75%	Não há vínculo entre o que é ministrado em sala de aula com o que é veiculado na TV.
(g) 0%	O universo da TV é fictício, portanto não condiz com a realidade de nossos alunos.
(h) 6,25%	Não tenho nenhuma dificuldade no uso da TV em sala de aula.
(i) 6,25%	Não tenho tempo para assistir à TV e gravar os programas.
(j) 18,75%	Nenhuma das alternativas.

Figura 17. Resposta à questão 6 do instrumento 2.

Se somarmos o percentual de respostas em que os professores demonstram algum tipo de dificuldade em relação ao trabalho com a linguagem televisual, o valor chega ao patamar de 68,75% contra 6,25% dos que não têm dificuldades; 6,25% sem tempo para assistir à TV e gravar programas e 18,75% que não selecionaram nenhuma das alternativas.

É possível dizer que há fortes evidências de que a TV, embora seja o maior veículo criador de significação cotidiana, não adquiriu espaço no imaginário mítico da instituição escolar, mesmo sendo um recurso presente em todas as escolas.

Ao se privilegiar o ensino de metalinguagem, conforme discutimos em capítulos anteriores, o tempo disponível para a introdução de atividades relacionadas às vivências dos alunos e ao uso de recursos tecnológicos torna-se, certamente, muito restrito. Do ponto de vista lingüístico, afasta-se a possibilidade de estudo e utilização da língua em suas diversas realizações. Sobre a importância da criação de um ambiente escolar que contemple o estudo dos diversos usos da língua, assim se manifesta Bezerra (2005: p.71):

(...) é fundamental que o trabalho escolar crie condições para o estabelecimento de situações interativas efetivas, pois, do contrário, as produções dos alunos permanecerão restritas a um único interlocutor – o professor – e a um único propósito – submeter a uma avaliação que, via de regra, pauta-se pela mensuração de “erros” e “acertos” com base unicamente nas prescrições da gramática normativa. Nesse contexto, não surpreende que professores e alunos esgotem rapidamente o repertório ilimitado de possibilidades da língua e passem a se dedicar, prematuramente, ao estudo da metalinguagem gramatical, queimando uma etapa importante em que se exploram a diversas estratégias do dizer.

Desconsiderar a linguagem televisual como um suporte pedagógico apropriado para estar presente em uma sala de aula, alegando, por exemplo, que os conteúdos são desapropriados por serem banais e sem comprometimento educativo ou por gerarem violência ou pelo “mau uso” da língua portuguesa, retrata uma concepção de ensino e aprendizagem que se distancia do universo cotidiano dos alunos. Perde-se a oportunidade de se utilizar de um significativo “*mostruário de pluralidade lingüística*” e de se trabalhar com “*conteúdos atitudinais*”, inter-relacionados com o cotidiano dos alunos.

Capítulo 7

Imaginário dos alunos do ensino médio relacionado aos mitos da norma gramatical

7 Imaginário dos alunos do ensino médio relacionado aos mitos da norma gramatical

Com relação ao sujeito IV, inicialmente, apresentaremos uma seleção de respostas a partir das questões contidas no instrumento 2 [Anexo III]. Conhecer esses depoimentos possibilitará ao leitor uma imersão no imaginário dos alunos do ensino médio [EM] de uma escola pública, referente à “norma gramatical / gramática” que constitui o cerne das aulas de Língua Portuguesa [LP] tanto no ensino fundamental [EF] quanto no EM, conforme discutimos em capítulos anteriores. Em determinados depoimentos, poder-se-á verificar o grau restrito de habilidade de uso da língua materna pelos alunos após 11 anos de escolarização. Vale salientar que os depoimentos foram reproduzidos *ipsis litteris*

Questão 1 - O que você entende por norma gramatical (gramática) ?

Depoimento (1) - Aprendemos a “classificação” das palavras que usamos em nossa língua. Entendermos o por que dos acentos, conhecer mais a fundo a português e entender.

Depoimento (2) - Nada

Depoimento (3) - Eu entendo que é o que tem que ser feito nas salas de aula com relação à gramática. O que tem que ser ensinado

Depoimento (4) - Gramática é uma norma da nossa língua portuguesa, que estuda a forma correta da escrita.

Depoimento (5) - Para mim a gramática me ajuda, a saber, escrever as palavras, a acentuá-las, a falá-las.

Depoimento (6) - Aprendi muitas coisas como, pronunciar escrever as palavras corretamente, acentua-las.

Depoimento (7) - A língua brasileira, é muito rica, mas nós brasileiros pouco sabemos sobre ela, mas com a ajuda de nossos educadores podemos então ter uma base sobre a gramática, a falar, a escrever, a expressarmos melhor.

Depoimento (8) - Gramática é você saber falar, escrever bem. É se mandar você escrever uma redação você sabe por nela começo, meio e fim. Para quem esta lendo entender bem. É para você ler bem também.

Depoimento (9) - Uma forma de aprendermos a entender as formas das palavras. Ex: Por que tal acento, por que tal letra e assim sucessivamente.

Depoimento (10) - Tudo que se tem relação entre a escrita e a leitura, se você lê inriquece seu vocabulário também a forma da escrita.

Depoimento (11) – [O sujeito não declarou nada.]

Depoimento (12) - Não entendo nada.

Depoimento (13) - É o que nos auxilia e nos ensina a como escrever bem, ou seja, nos proporciona conhecimento a respeito de acentuação, pontuação, produção de textos, etc. São normas a serem seguidas para que não cometamos erros ao escrever.

Depoimento(14) - São regras, que a gramática em si pede: como classificação do sujeito, pronomes, conjugação dos verbos.

Depoimento (15) - Sei bastante acentuação gráfica análise sintática como classificar substantivo, objeto direto, indireto, predicação, adjunto adnominal etc.

Depoimento (16) - A gramática é essencial porque ela nos ensina como falar e escrever de forma correta.

Depoimento (17) - Seria a forma correta de escrever e falar. Ensina a entender o que é substantivo e classificá-los, ensina a pontuar e acentuar, etc.

Depoimento (18) - A norma significa para a utilização correta da pronuncia e escrita.

Depoimento (19) - É um modo de estudarmos as palavras aprender montar uma frase e conseqüentemente textos com coerência empregando corretamente o uso de substantivos, adjetivos entre outras (várias) coisas.

Depoimento (20) - Norma gramatical, são regras para poder escrever bem e corretamente. São vários tópicos, que nos auxilia a manter uma escrita e pronuncia correta.

Depoimento (21) - Bem eu acho que são as regras como sinalização, pontuação etc.

Depoimento (22) - Não sei explicar

Depoimento (23) - Não entendo muito, mas tentarei te explicar...É a regra da escrita. Ex: o pq do ss, dos acentos, dos x e ch...

Depoimento (24) - Normas Gramaticais são um conjunto de regras que dizem como escrever e falar corretamente o português na norma culta.

Depoimento (25) - É quando se estuda classificação das palavras e a flexibilização das mesmas.

Depoimento (26) - São exercícios e regras que tem por finalidade melhorar a forma de ler, escrever, falar, da forma correta.

Depoimento (27) – Para mim considero como língua portuguesa.

Depoimento (28) - O conhecimento da língua portuguesa mais afundo, como escrever certo, pronunciar, concordar corretamente os verbos etc.

Depoimento (29) - Na minha opinião são regras da gramática que nos ajuda na hora de escrever ou falar.

Depoimento (30) - É o modo como se escreve uma regra para a maneira de se escrever.

Depoimento (31) - É o colocamento das palavras, o modo que você escrever e fala é uma prova que testa o seu conhecimento, e se você realmente escreve bem, e fala bem (tirando as linguagens coloquiais) se torna uma norma gramatical, uma norma que estabelece todos os assuntos da língua portuguesa.

Depoimento (32) - Norma gramatical, eu acho que é para nós, conhecermos um pouco mais da escrita, e para entender, saber conversar sem erros, bestas.

Depoimento (33) - Norma gramatical pra mim é acentuação, o modo que se escreve etc.

Depoimento (34) - É uma maneira complicada porém necessária para que saiba mais o conteúdo e a riqueza que há em nossa língua.

Depoimento (35) - Muito pouca coisa.

Depoimento (36) - Bom, eu entendo que gramática é a pessoa saber escrever corretamente; acentuar corretamente.

Depoimento (37) - Gramática p/mim é o estudo da língua onde você aprimora seus conhecimentos na escrita.

Depoimento (38) - São regras usadas nas línguas, pois auxilia no uso das palavras, frases e etc.

Depoimento (39) - Língua Portuguesa

Depoimento (40) - Para mim, norma gramatical é o estudo das palavras ou a correção destas. Devemos escrever corretamente logo, norma gramatical é a correção das palavras onde, todas, (de acordo com a língua do país) é escrita de uma só forma ou melhor, de acordo da norma gramatical.

Depoimento (41) - Nesse país não é usada normas gramaticais por causa do modo de falar de cada região. Eu entendo um pouco sobre norma gramatical, é a regra de acentuação gráfica, análise sintática, sei o que é verbo, substantivo pronome, adjetivo etc...

Depoimento (42) - Ensina como deve escrever corretamente.

Depoimento (43) - Eu entendo que norma gramatical já foi importante, principalmente no passado, pois essas normas gramaticais estão muito desatualizadas para a nossa geração. Já que a nossa gramática é mais preocupada com o conteúdo, do que com a forma gramatical.

Depoimento (44) - Entendo algumas coisas mais básicas

Depoimento (45) - A norma gramatical é importante, mas não é tão usada como deveria ser, pois nós não nos preocupamos muito como deveríamos. Mas também nós acabamos usando a norma gramatical instantaneamente no nosso dia-a-dia.

Depoimento (46) - As normas gramaticais são importantes, mas hoje em dia nós já escrevemos sem a preocupação da forma gramatical e mais preocupado com o conteúdo. Na forma de se expressar de um jeito que todos entendam da melhor maneira possível.

Depoimento (47) - Eu entendo que as normas são importantes para a nossa forma de expressão. O falar; a escrita e também a forma de ler. Se não fossem as normas gramaticais, cada um falaria o que bem entendesse. E isso não daria muito certo.

Depoimento (48) - É através da gramática que aprendemos as regras da escrita e fala. Compreendemos o porque aquela palavra é escrita assim, ou falada assim. Enfim, é a forma de sabermos corretamente a nossa língua.

Depoimento (49) - Eu entendo bastante norma gramatical ex: dígrafos, hiatos, análise sintática. É isso que estou tendo agora

Depoimento (50) - A gramática é complicada e muito difícil de se aprender eu entendo a gramática como uma forma de testar o conhecimento em português de cada aluno, porém muito usada no período do ginásio.

Depoimento (51) - Entendo que isso não adianta muito. Pois se trata de conjugar verbos, sujeito, etc. Acho que isso não ajuda uma pessoa em muitas coisas.

Depoimento (52) - É saber as regras para se escrever bem.

Depoimento (53) - Razoavelmente bem

Depoimento (54) - Bom, eu leio , mas eu não entendo sobre isso, e não totalmente o gramatical.

Depoimento (55) - É bom a norma gramatical para aprender a se falar e escrever.

Depoimento (56) - Na gramática eu entendo que envolve ortografia, acentos gráficos para facilitar a forma certa de falar e de escrever.

Depoimento (57) - Eu entendo que gramática é uma matéria para você arranjar um emprego. Por isso eu acho a gramática fundamental para nós.

Depoimento (58) - Eu entendo por norma gramatical é para você aprender a escrever melhor.

Depoimento (59) - [O sujeito não declarou nada.]

Depoimento (60) - A norma gramatical é mais um modo de aprender a escrever e falar correto.

Depoimento (61) - Se eu estudar é claro que eu vou entender e para essa matéria é fácil porque eu gosto.

Depoimento (62) - Norma gramatical é o estudo das palavras ou de como você fala.

Depoimento (63) - Eu não entendo muito por norma gramatical.

Depoimento (64) - De acordo com os meus conhecimentos a gramática é a regra da escrita.

Depoimento (65) - Eu entendo que tudo tem uma norma até na gramática essa norma é muito importante ajuda total a sua leitura a você escrever e falar conversar usar as palavras corretas.

Depoimento (66) - Uma forma de aprender as formas das palavras. Ex: por que tal acento, por que letras.

Depoimento (67) - *Matéria que nos ensina a escrever de maneira correta, as regras gramaticais são indispensáveis para que possamos ler, escrever, falar corretamente.*

Depoimento (68) - *Não sei fazer.*

Depoimento (69) - *É o estudo da língua Portuguesa, ligado às palavras.*

Após analisar os depoimentos, decidimos agrupá-los, constituindo 4 categorias.

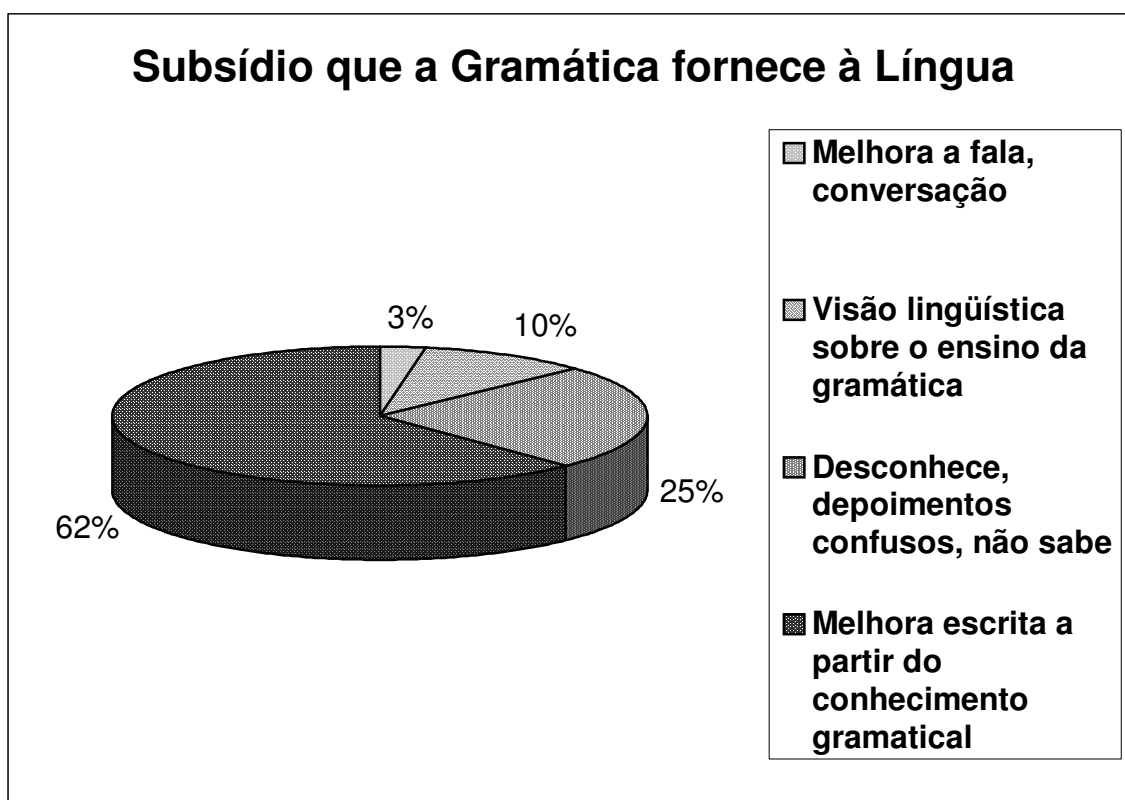


Figura 01. Categorias construídas a partir das respostas à questão 01 do instrumento 1.

Na figura 01, pode-se verificar que, ao responder à questão, os alunos ressaltaram a importância do conhecimento gramatical e, portanto, que “saber gramática” tem uma influência decisiva na qualidade dos textos, quer escritos quer orais, produzidos por eles. Para 62% dos alunos, saber gramática propicia o saber escrever; 25% desconhecem os efeitos do conhecimento da gramática para a escrita, apresentam depoimentos confusos ou não sabem; 10% apresentam um ponto de vista lingüístico sobre o ensino de gramática; 3% acreditam que melhora a fala.

Esse “imaginário gramatical” vai se tornando mais perceptível à medida que investigamos outros depoimentos pertinentes às relações entre: gramática, escrita, leitura, fala, ensino e aprendizagem de língua materna.

Questão 2 - Há relação entre conhecer norma gramatical e escrever bem?

Sim, há relação, se não souber gramática não sabem escrever, como no caso muitas pessoas sabem ler e não sabem escrever e vice-versa. (Aluna: Nair)

Sim, pois depois que aprendemos gramática vemos a forma certa de se escrever. Podemos nos comunicar melhor. Para escrevermos algo simples como uma carta se não soubermos regras básicas da gramática, não conseguiremos nos comunicar, expressar que desejamos. Sem ela seríamos incompreendidos. (Aluna: Josy.)

Nesse país não é muito usado norma gramaticais por causa do medo de falar de cada região. Eu entendo um pouco sobre norma gramatical, é regra de acentuação, gráfica, análise sintática sei o que é verbo, substantivo, pronome, adjetivo etc... (Aluna: Telma)

O “imaginário mítico gramatical” desvelado pelos depoimentos na QUESTÃO 01 e na QUESTÃO 02 é confirmado pelos dados percentuais apresentados na figura 01. Para a maioria dos sujeitos “saber gramática” ajuda a escrever, ler e falar melhor. Ao ler as respostas, temos a impressão de que escrever, ler, e falar são práticas sociais relacionadas diretamente a manuais de exercícios gramaticais, que reproduzem os conteúdos conceituais da “gramática normativa”, isto é, aqueles que requisitam a memorização dos alunos.

Esse grupo de sujeitos composto pelos alunos do EM demonstrou, em seus discursos, portanto, que os conhecimentos gramaticais são prioritários não só para desenvolvimento da proficiência na escrita como também na leitura e na fala.

Questão 3 - Você escreve bem? Possui conhecimento gramatical?

A essa primeira parte da QUESTÃO 03 – Você escreve bem? -, dos 69 sujeitos, obtivemos os seguintes dados: 48 SIM; 08 NÃO e 13 usaram subterfúgios para não responder à questão. Na maioria dos depoimentos, o discurso foi permeado pelos mesmos argumentos apresentados nas questões anteriores. Citaremos mais dois depoimentos: o primeiro, para representar as idéias veiculadas pela maioria dos alunos e o segundo, em que uma aluna demonstra ter consciência da importância da leitura para escrever “bem”.

Sim e não, porque há uma relação de parceria, para se escrever bem você precisa conhecer muito bem as regras gramaticais e outros fundamentos além do texto (aluna: Letícia).

Sim, eu acho que escrevo muito bem, apesar de não ter muito conhecimento gramatical, conheço as regras básicas. Porém, o que me ajuda são os livros que leio fora da escola e a minha prática na linguagem. (aluna: Raquel).

Pela análise dos depoimentos, ao longo desse capítulo, verifica-se, também, a crença na existência de uma “língua pura” nos moldes dos grandes escritores do passado, ou seja, é a constatação da existência de mais um mito que repousa no imaginário desses estudantes do EM.

Pode-se perceber que são recorrentes nos depoimentos, afirmações concernentes ao compromisso que o aluno deve assumir perante a norma lingüística para aprender a escrever, ler e falar. Segundo depoimentos desse grupo de alunos do EM, o sujeito [IV]: “essa norma é muito importante, ajuda totalmente a sua leitura a você escrever, a falar conversar, usar as palavras corretas” (Gilson) ou “a gramática como uma forma de testar o português de cada um”. (Marcelo)

Podemos ressaltar, também, a crença de que a gramática normativa além de resolver todos os problemas da escrita, da leitura e da oralidade, fornece subsídios para que o aluno se saia bem nas práticas sociais em que estiver inserido. Vale ressaltar que esses alunos, durante o EF e EM, foram submetidos a aulas em que o ensino de gramática normativa era a atividade prioritária. Pela análise dos

depoimentos, pode-se verificar, entretanto, que muitos deles não produzem textos coesos e coerentes no final de 11 anos de escolarização.

Perini (2001, p. 22) afirma, em seu estudo sobre gramática, que ela é reprodutora de crença e reside fortemente encravada nas práticas sociais da escola. Para isso, o autor faz uma digressão, citando Galileu para explicar um fenômeno.

O que é que está acontecendo? É um fenômeno velho como o mundo. Galileu o reconheceria imediatamente: estamos colocando nossas crenças, expectativas e desejos à frente dos próprios dados da observação. E, de posse dessas crenças, expectativas e desejos, preferimos, em vez de olhar a realidade, fabricar na nossa cabeça nossa própria realidade.

A análise desses dados aponta a necessidade de uma proposta pedagógica direcionada ao **aluno real** e que priorize **o uso da língua na diversidade de práticas sociais**.

No final do EM, somente 1/3 desses alunos, aproximadamente têm consciência de que “não aprendeu a escrever de modo adequado”. Talvez fosse mais apropriado dizer que não houve tempo para realização de atividades de oralidade, leitura e escrita que viabilizassem o uso da linguagem verbal nos diferentes gêneros discursivos.

No capítulo 8, apresentaremos duas atividades articuladas que focalizam prioritariamente o uso da oralidade, leitura e escrita, recorrendo à linguagem televisual.

Com relação ao “ensino de gramática”, há pesquisas que foram realizadas para demonstrar a importância da intensificação do uso de atividades epilingüísticas em detrimento das metalingüísticas, sobretudo no ensino fundamental (Bezerra, 2001; Perini, 2001).

Capítulo 8

A TV dentro da escola: um olhar pedagógico.

8 A TV dentro da escola: um olhar pedagógico

Neste capítulo, discutiremos as concepções de ensino e aprendizagem subjacentes a práticas pedagógicas, portanto, às atividades articuladas ou seqüências didáticas que veiculam conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais e que possibilitarão reflexões sobre usos de oralidade e escrita em aulas de Língua Portuguesa.

8.1 Concepções de ensino e aprendizagem subjacentes às práticas pedagógicas

Ao elaborar o planejamento de uma intervenção educativa, deve-se, segundo Zabala (1998 p.161), ter uma concepção social clara sobre ensino para que sejam produzidas atividades didáticas que desenvolvam as potencialidades dos alunos envolvidos no processo de aprendizagem, priorizando determinados conteúdos que lhes assegurem êxito não somente nos saberes institucionalizados pela escola, mas também na formação em valores éticos, morais e atitudes sociais. Para obtenção dessa formação, Zabala (1998, p.161) ressalta que:

Das muitas possíveis classificações dos conteúdos de aprendizagem, a distribuição ou agrupamento de conteúdos em três tipos, de acordo com aquilo que os alunos e alunas devem saber, saber fazer e ser, ou seja, em conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais (dadas as características comuns de cada grupo em relação a como se aprende e como se ensina), são um instrumento chave para determinar, em primeiro lugar, as idéias subjacentes a qualquer intervenção pedagógica a partir da importância que esta atribui a cada um dos diferentes tipos de conteúdos e, em segundo lugar, para avaliar sua potencialidade educativa.

Há evidências de que essa concepção social sobre ensino conflita com o que observamos nas escolas brasileiras, uma vez que o foco é mantido sobre os “conteúdos conceituais”.

Nas escolas públicas, em especial, faz-se emergencial introduzir a discussão de valores éticos, morais, enfim “conteúdos atitudinais”, para minimizar a defasagem social, gerada pela má distribuição de renda que “consolidou” as desigualdades

sociais. Um ensino puramente conteudístico / conservador, nas escolas públicas, não suprirá as necessidades sócio-culturais-afetivas que permeiam a constituição de um cidadão e de uma cidadã comprometidos com o bem-estar da sociedade em que estão inseridos.

Zabala (1998, p.164) propõe ao professor o planejamento de unidades didáticas que contemplem a tríade “*conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais*” para promover aprendizagens mais significativas, mais contextualizadas, visando à formação do cidadão. De acordo com Zabala (1998, p.186):

As atividades de ensino devem promover aprendizagens mais significativas e funcionais possíveis, que tenham sentido e desencadeiem uma atitude favorável para realizá-las, que permitam o maior número de relações entre os distintos conteúdos, que constituam as estruturas de conhecimento, por um lado. Por outro, devem facilitar a compreensão de uma realidade que nunca se apresenta compartimentada. Isso nos permite afirmar que a forma como os conteúdos são organizados tende para um enfoque globalizador.

Apresentamos, a seguir, uma explicitação de cada um dos “conteúdos” que estarão subsidiando as seqüências didáticas que serão propostas.

[a] Conteúdos conceituais.

Os conteúdos conceituais referem-se a um programa educativo que, por sua natureza “decorativa”, é constituído por fatos, nomenclaturas, regras, datas, símbolos, nomes do corpo humano, geográficos, químicos, etc. Segundo Zabala (1998 p. 167): “*a forma como esses conteúdos são estruturados, nos esquemas de conhecimento, exige certas estratégias de aprendizagem simples e geralmente ligadas a atividades de memorização por ‘repetição verbal’* “. Entretanto, o autor adverte que essas atividades devem ser acompanhadas de outras complementares que relacionem a memorização desses conteúdos factuais aos conteúdos procedimentais e atitudinais que o acompanharam como pano de fundo, visto que sem esses dois outros conteúdos essa “*repetição verbal*” se transformaria meramente em uma atividade mecânica.

[b] Conteúdos procedimentais

Se os “*conteúdos conceituais*” possuem um caráter estático, verifica-se facilmente que os “*conteúdos procedimentais*” são, por natureza, dinâmicos, implicam um conjunto de ações que levam a um determinado fim, por exemplo: a

medição de um terreno, um desenho, a execução de uma tarefa de montagem, o acompanhamento do crescimento de um broto de feijão em um copinho de água, a dilaceração de um rato para estudo, a realização de um cálculo em várias etapas etc. Segundo Zabala (1998, p. 169), são atividades que requerem estratégias que manifestem “*repetições de ações e de conseqüências de ações em contextos significativos e funcionais*”. Para a ocorrência dessa atividade, porém, é necessário o conhecimento dos “*conteúdos conceituais*” associados a esses procedimentos.

[c] Conteúdos atitudinais

Tais conteúdos são referentes a valores, normas e atitudes. O respeito à pluralidade cultural e racial, o reconhecimento da diversidade lingüística (usos formais e informais), a solidariedade, os valores éticos, a tolerância religiosa, as atitudes morais fazem parte de uma gama de procedimentos comportamentais ligados ao componente sócio-cultural-afetivo. Para Zabala (1998, p.170):

O papel e o sentido que possa ter o valor solidariedade, ou o de respeito pelas minorias, não se aprende apenas com o conhecimento daquilo que cada uma dessas idéias representa; as atividades necessárias devem ser mais complexas. Os processos de aprendizagem devem abranger ao mesmo tempo os campos cognoscitivos, afetivos e comportamentais, em que o componente afetivo adquire uma importância capital, pois aquilo que pensa, sente e como se comporta uma pessoa não depende apenas do que está socialmente estabelecido, mas, sobretudo das relações pessoais que cada indivíduo estabelece com o objeto da atitude ou valor.

Nesse agrupamento, mais do que nos outros conteúdos mencionados, os professores precisam ter em mente, com clareza, a função social da escola nesse novo século, para que sejam despertados valores inerentes ao exercício da cidadania, visando a formação integral do aluno. É fundamental, portanto, que os “*conteúdos atitudinais*” passem a constituir um componente essencial na proposição de qualquer atividade na sala de aula.

8.2 Seqüências didáticas envolvendo atividades de oralidade, leitura e escrita

Ao longo de sua história, a escola contribuiu para o estabelecimento de um conjunto de “*conteúdos conceituais*”, ou seja, de tópicos que possibilitavam a

transmissão de informações. É necessário, entretanto, romper com esse tipo de imaginário arraigado nos procedimentos escolares e criar condições para que os professores sejam agentes/pesquisadores, construtores de práticas pedagógicas voltadas para o aluno “real”. Para viabilizar ações pedagógicas que levem em consideração questões extra e intra-escolares, vale lembrar que, segundo Porto & Fonseca (1998, p. 131): *“Ao garantir o cumprimento de nossos deveres, fomos privilegiando o ‘homo academicus’, muitas vezes não nos atentando para o ‘homo symbolicus’ que nos habita”*.

Nas atividades que serão propostas, existe a possibilidade de os professores disponibilizarem aos alunos formas de aprendizagem baseadas não somente no conteúdo programático de saberes organizados pela escola, mas também no respeito aos conhecimentos prévios dos alunos, suas experiências, seus interesses, seus saberes internalizados, entre outros elementos.

Ao evidenciarmos a possibilidade de um fazer docente que resgate o imaginário arquetipal extra e intra-escolar, apontamos caminhos educacionais para a construção de um projeto pedagógico mais amplo e diferenciado que inclua atividades conceituais, procedimentais e atitudinais. Um fazer pedagógico que dê respaldo à formação do cidadão e que valorize, em especial, um tópico resultante de pesquisa com universitários, realizada por Porto & Fonseca (1998: p. 133):

A atribuição à educação, mais especificamente à escola, a função de transformar condições de “vida” da sociedade e, sobretudo, a responsabilidade de formar ‘um novo homem crítico, consciente, transformador’ (mitema) “.

As propostas que seguem são tentativas de incorporação de atividades que trabalhem com a linguagem televisual como ponto de partida para o ensino e a aprendizagem de língua materna. Para tanto, foi utilizado o *“Roteiro para planejamento e apresentação de seqüências didáticas / atividades articuladas envolvendo oralidade, leitura e escrita”*, utilizado por Semeghini-Siqueira (2000) na formação de professores de língua materna. Os primeiros itens contêm informações sobre o contexto de realização e, nos seguintes, são explicitados os passos que nortearam a execução da proposta. Após tomar conhecimento de uma seqüência didática já colocada em prática por um professor de língua materna, cada professor passa a criar as atividades apropriadas aos seus alunos “reais”.

8.2.1 Primeira seqüência didática [SD]:

“Do desenho animado à história em quadrinhos”

I. CONTEXTUALIZAÇÃO DA SD:

[a] público-alvo: alunos de 5ª e 6ª série do ensino fundamental [EF].

[b] interações: professor-alunos, em grupos e entre grupos.

[c] duração: 3 aulas (aproximadamente)

[d] proposta: interdisciplinar [Língua Portuguesa e Arte-Educação]

[e] recursos / materiais utilizados: vídeo (desenho animado “*Papa Léguas*”); gibis, revistas, lápis de cor, tesoura etc.

[f] objetivos: desenvolver habilidades de oralidade, leitura e escrita, tendo em vista conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. (Os objetivos específicos estão inter-relacionados com os conteúdos apresentados no item [g]).

[g] conteúdos: “*conceituais*” [narração e descrição (uso de adjetivos para caracterização de personagens); usos formais e informais da língua]; “*procedimentais*” [um desenho, execução de tarefa de construção de histórias em quadrinhos]; “*atitudinais*” [discussão sobre as relações entre o mais forte e o mais fraco; cadeia alimentar; maldade/bondade; respeito à variedade lingüística etc.].

[h] o ponto de partida da SD: o desenho animado “*Papa Léguas*”

II PASSOS DA SD:

[01] Na sala de aula, professor e alunos assistem ao desenho animado “*Papa Léguas*” e dialogam sobre ele.

[02] Na lousa, com a participação dos alunos, o professor constrói uma tabela com as características físicas e psicológicas das personagens, e cada aluno escreve a proposta final em seu caderno.

[03] Na lousa, com a participação dos alunos, o professor constrói um esquema com as possíveis armadilhas para capturar o Papa Léguas e as possíveis fugas do Coiote. Simultaneamente, os alunos anotam o esquema em seus cadernos.

[04] Em grupo, os alunos escrevem um comentário / um artigo de opinião sobre o Papa Léguas, a ser publicado no Jornal da Escola ou no Mural da Classe.

[05] Circulando pelos grupos, o professor lê o texto em construção e, se necessário, sugere a reescrita de alguns trechos em função da norma lingüística inerente à modalidade formal da língua escrita.

[06] Cada grupo lê seu texto para a classe e é estabelecido um diálogo entre os alunos sobre os conteúdos atitudinais. [Se, na escola, houver os equipamentos necessários, além da leitura, uma dramatização poderá ser realizada e registrada em vídeo].

[07] No Laboratório de Informática, o texto é digitado e são realizadas as revisões finais com o auxílio do professor. O texto é encaminhado para o jornal ou para o mural.

[08] Proposta de elaboração de uma história em quadrinhos, articulando o desenho animado e a produção escrita. [Em SD anterior, o foco da atividade foi o gibi. No dia-a-dia, os alunos realizam trocas de gibi na sala de aula].

[09] Na aula de Língua Portuguesa, esboço dos desenhos e criação dos diálogos sobre os quais se discutirá a possibilidade de utilizar um padrão mais informal, inerente à modalidade orla da língua.

[10] Na aula de Arte Educação e/ou no Laboratório de Informática, ocorre a criação dos desenhos. As histórias em quadrinhos de todos os grupos são reunidas, e um livreto é organizado. O exemplar original é exposto na Biblioteca Escolar para que os colegas de outras turmas possam ter acesso.

III CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa SD poderia ter outros desdobramentos, mas é importante que o professor observe o grau de interesse despertado pela proposta. Em função dos “alunos reais”, intercalar seqüências didáticas mais breves, dinâmicas, contendo situações desafiadoras.

IV BIBLIOGRAFIA e/ou WEBGRAFIA

Desenho animado “Papa Léguas”.

8.2.2 Segunda seqüência didática:

“A TV e a diversidade de usos da língua”

I. CONTEXTUALIZAÇÃO DA SD:

[a] público-alvo: alunos de 5^a a 8^a. séries do Ensino Fundamental

[b] interações: professor-alunos e em grupos

[c] duração: 10 aulas (aproximadamente)

[d] proposta: Interdisciplinar [Língua Portuguesa e Arte-Educação]

[e] recursos / materiais utilizados: vídeo (transcrição de fragmento de notícia apresentada pela jornalista Ana Paula Padrão, exibida no Jornal da Globo, de 17.01.2005), lousa, giz, câmera e materiais para elaboração de um cenário.

[f] objetivos: desenvolver habilidades de oralidade, leitura e escrita, tendo em vista conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.

[g] conteúdos: “conceituais” [pontuação (uso dos sinais de pontuação para pontuar o fragmento transcrito); usos formais e informais da língua]; “procedimentais” [parágrafo argumentativo; articuladores e seqüenciadores textuais; execução da tarefa de reconstrução do Jornal da Globo; discussão das questões ideológicas da matéria apresentada etc.] “atitudinais” [inter-relação pessoal; trabalho em grupo; respeito à variedade lingüística etc.]

[h] o ponto de partida da SD: fragmento da notícia apresentada pela jornalista Ana Paula Padrão

II PASSOS DA SD:

[01] Na sala de aula, professor e alunos assistem ao fragmento da notícia apresentada pela jornalista Ana Paula Padrão.

[02] O professor passa a fita sem interrupções. Em seguida, enquanto o professor volta a fita diversas vezes, os alunos vão transcrevendo a notícia que está sendo veiculada. Procedimento que se estende até todos transcreverem o conteúdo da fita.

[03] Na lousa, com a ajuda dos grupos, o professor transcreve a notícia de acordo com o que os alunos resgataram do texto fonte.

[04] A transcrição adquire uma forma “seqüencial / ininterrupta” por meio da participação dos alunos. Nesse momento, não há a preocupação com sinais de pontuação, ortografia, sintaxe etc.

[5] O professor confere se o texto meta está igual ao fonte:

Boa noite pra você claro que ninguém gosta de aumento de juros mas nos meses anteriores assim na véspera da decisão do COPOM sobre as taxas todo mundo já esperava a alta dessa vez é diferente tem muita gente do mercado acreditando que o remédio já fez efeito pra esses analistas a produção industrial estabilizada a desaceleração das vendas e o princípio de queda na renda e no emprego já são reflexus da política monetária apertada e mais do remédio pode acabar asfixiando o paciente de outro lado há os que prevêem uma nova alta certos de que se o Banco Central não continuar agindo por mais tempo a inflação ainda

pode sair do controle ou seja é a maior confusão e quem não gosta de perder que não aposte esse é um dos assuntos de hoje do jornal da Globo que vai mostrar também...

[6] O professor pode levar os alunos a compreender o uso metafórico dos termos médicos, inseridos nas informações sobre política e economia. Em relação a essa terminologia, pode trabalhar, por exemplo, figuras de estilo.

[7] Outra opção é levar os alunos a reconhecer marcas de oralidade no texto televisual, como, “pra”, “todo mundo”, “dessa vez”, “muita gente”, “maior confuso”, uso do gerúndio, que marca a continuidade das ações do governo ou demonstrar também as interrupções frásicas que caracterizam esse tipo de texto.

[8] Além desse conteúdo lingüístico, o professor pode propor leituras do texto televisual, reconhecendo as opiniões implícitas do(a) jornalista e da emissora que as veiculam.

[9] Em outro momento, os grupos se reúnem para pontuar o texto de acordo com as normas lingüísticas inerentes à modalidade formal da língua escrita. Pode-se, também, solicitar a reescrita do texto, extraindo as marcas da oralidade, com o intuito de transformá-lo em uma notícia para um jornal impresso.

[10] Cada grupo lê seu texto para classe e é estabelecido um diálogo a respeito da pontuação realizada por eles. Em seguida, o professor apresenta-lhes a sua versão, comparando-as e refletindo sobre possíveis semelhanças e diferenças entre elas.

[11] No laboratório de informática (se houver na escola), cada grupo digita seu texto e são realizadas as revisões finais com auxílio do professor. A versão final de todos os grupos circula pela classe impressa (encadernada) ou é enviada a todos por *e-mail*.

[12] Com auxílio da professora de Arte Educação, os alunos, em grupos, podem criar e filmar o seu próprio telejornal, com notícias escritas por eles (sobre a escola, o bairro, o país etc.) para serem apresentadas aos colegas da classe.

III CONSIDERAÇÕES FINAIS

A seqüência didática “*A TV e a diversidade de usos da língua*” é uma atividade que viabiliza o desenvolvimento do uso da modalidade oral e escrita da língua, além de permitir ao professor trabalhar o reconhecimento da estrutura da linguagem televisual e a especificidade do texto da TV, observando:

- a oralização do escrito em prol da parte imagética que está sendo construída;

- o uso do aspecto verbal continuativo por meio do gerúndio;
- o uso dos termos médicos, referentes à política;
- o uso de interrupções frásicas comum à oralidade;
- a falta de paralelismo sintático;
- a questão do gênero do texto jornalístico.

Além do reconhecimento desses aspectos lingüístico-discursivos, haverá espaço para se trabalhar os conteúdos atitudinais, como: o cooperativismo do trabalho em grupo e o respeito à diversidade de uso da língua.

IV BIBLIOGRAFIA e/ou WEBGRAFIA

LITWIN, E. (2001). *Tecnologia educacional: políticas, histórias e propostas* [trad.] Porto Alegre: Artes Médicas.

VALENTE, A. (2001) *Aulas de Português: perspectiva inovadoras*. Petrópolis: Vozes.

GERALDI, J. W. & CITELLI, B. (1997) *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez.

8.3 As seqüências didáticas e o processo de ensino e aprendizagem

Ao analisar as atividades propostas depreende-se que revelam algumas características fundamentais para tornar os processos de ensino e aprendizagem de língua materna eficientes, uma vez que:

- são atividades motivadoras, porque utilizam recursos tecnológicos próximos ao dia-a-dia dos alunos, favorecendo a aprendizagem de novos conteúdos;
- desenvolvem habilidades de uso da língua, partindo do conhecimento prévio dos alunos e inserindo novos conteúdos, gerados pelos “materiais didáticos” em questão;
- recorrem à inclusão de diversas mídias e usam diferentes estratégias, de modo a permitir que o aluno perceba o seu contexto / o seu imaginário, partilhado na sala de aula.

Ao elaborar este capítulo, demonstramos a existência de meios para realizar atividades de oralidade, leitura e escrita que propiciem o “desaparecimento” do mito: “ensinar Língua Portuguesa equivale a ensinar gramática”. Tendo como ponto de partida programas de TV, há inúmeras possibilidades de se construir atividades articuladas. Cabe ao professor a seleção dos programas, utilizando fragmentos ou o todo, pensando na utilidade desse recurso para o ensino e aprendizagem da diversidade de uso da língua materna.

À luz da concepção dessa proposta pedagógica, o aluno desenvolverá a percepção para ler os implícitos – o que a gramática normativa não ensina - atendo-se às relações discursivas de enunciado e enunciação, como sugere Litwin (2001):

O nível do enunciado é o que dá conta do que se diz, em termos de conteúdo (por exemplo, o texto de uma notícia), enquanto que o nível da enunciação corresponde às modalidades do dizer (por exemplo, texto lido pela televisão, rádio, ou falado entre pessoas, etc.) Este é o lugar onde se constrói a relação entre cada suporte e seus leitores. Vemos, então, que as mensagens são entendidas não apenas pelo que dizem – em termos do conteúdo ou matéria que tratam – mas também por quem o diz (o meio que determina, por sua especificidade, também como diz.)

Neste contexto de ensino e aprendizagem de língua materna e de acordo com Zabala (1998 p.193), pode-se afirmar que *"Quanto mais diversos e mais diversificados forem os materiais, mais fácil será a elaboração de propostas singulares"*. Nessa perspectiva, a TV torna-se um recurso imprescindível à escola, uma fonte inesgotável de produções lingüísticas e discursivas para a construção de seqüências didáticas que viabilizam o desenvolvimento de habilidades de oralidade, leitura e escrita.

Considerações finais

Considerações finais

Se, após oito anos de ensino fundamental, muitos alunos apresentam dificuldades ao ler e ao escrever, há fortes indícios de que são necessárias transformações no sistema educacional brasileiro e que inúmeras pesquisas ainda terão de ser realizadas para otimizar as práticas pedagógicas, direcionando-as para “alunos reais”. Certamente, há implicações sócio-culturais e questões de políticas públicas necessárias para reverter esse quadro.

Nesse contexto, um dos objetivos desta pesquisa é discutir em que medida determinadas programações televisivas podem ser um instrumento útil, um recurso didático para o planejamento de práticas pedagógicas que despertem o interesse dos alunos pela diversidade de usos da língua portuguesa.

Para tanto, foi necessário realizar um percurso para compreender o conceito de mito e dar um passo significativo para constituir um novo olhar voltado às práticas pedagógicas. Vale ressaltar que a discussão sobre os mitos relacionados ao “ensino de gramática” foi um elemento fundamental para abrir “espaço e tempo”, na sala de aula, com o objetivo de incluir outras práticas educativas, neste caso, atividades articuladas envolvendo a linguagem televisual.

Ao revisitar o conceito de “gramática” na Antigüidade, ficou explícita a concepção de “*aperfeiçoamento da língua*” e da importância da “*língua mais esmerada*” ou da “*língua pura*”, existente na época e a continuidade dessas concepções nos mitos presentes no imaginário de educadores no século XXI.

O conceito de “norma”, proposto pela Lingüística / Sociolingüística, há várias décadas, possibilita compreender a diversidade de usos da língua, desconstruir a visão dicotômica entre oralidade e escrita, entre outros tópicos, entretanto, não está implícito em inúmeras práticas escolares. Subjacente ao discurso escolar, verifica-se que os procedimentos pedagógicos estão ancorados na concepção de uma “norma estática” que possibilita o ensino de uma “língua legítima”. Isto significa que o ensino de língua materna continua voltado para a língua enquanto sistema e não para o uso, ou seja, para a interação entre interlocutores nas práticas sociais.

Tendo em vista que a linguagem televisual é o ponto de partida para a elaboração das atividades articuladas / seqüências didáticas, foi necessário analisar os diferentes pontos de vista sobre essa mídia e compreender o trinômio

“planejamento, estrutura e forma”, além de refletir sobre questões de oralidade e escrita.

Embora a **imagem** seja a palavra-chave, quando se trata de TV, há, porém, um componente essencial dessa mídia que garante a confecção do produto final apresentado ao público. Este elemento - **o verbal ou o lingüístico** - é o pano de fundo para construção dos gêneros televisuais que dão suporte para a realização plena dos programas.

Sobre esse conflito entre a palavra escrita e a imagem, Muanis (2000 p. 6) pondera:

A televisão, desde que foi inventada, passou por transformações na forma e no modo de percepção de seus espectadores. A palavra escrita, desde então, se ressentiu da maneira como a imagem se popularizou, gerando uma preocupação presente ainda nos dias de hoje, um antagonismo entre as letras e o audiovisual, mais especificamente à televisão. É importante, então, pensar qual é a inserção da televisão na formação de públicos. A questão do conteúdo é sempre discutida, mas passa a ser essencial a transformação do espectador comum, passivo, de homem-montador para montador cinematográfico, ativo, para que o antagonismo se resolva através da educação.

Do ponto de vista educacional, é necessária a discussão sobre as relações entre cultura, mídia e norma lingüística, priorizando a TV, por ser considerado o veículo que mais produz interferência na sociedade, uma vez que está incorporada no dia-a-dia dos brasileiros. No Brasil, segundo Muanis (2000), 57% das crianças e dos jovens assistem a TV, diariamente, pelo menos durante três horas. É mister, portanto, que esse tempo extra-escolar seja objeto de reflexão dos educadores, em especial, no que tange à diversidade de usos da língua, além da possibilidade de se trabalhar com os conteúdos atitudinais.

Neste trabalho, não houve preocupação de se coletar uma listagem de mitos que reproduzem o imaginário escolar, relacionando TV e linguagem, mas alguns deles são correntes: “a TV elimina o hábito da leitura”, “a TV afasta os alunos da palavra escrita” e “a TV prejudica a linguagem dos alunos”.

Será necessário, portanto, que os educadores brasileiros desenvolvam um “olhar pedagógico” em relação ao uso do recurso televisual em nossas escolas, atentando para as singularidades da linguagem televisual. Caberá ao educador desmembrar essa linguagem, propiciando ao aluno a possibilidade de reconhecer,

no texto televisual, os recursos cênicos, os jogos de oralidade, a modalidade escrita oralizada e de discutir os conteúdos veiculados para desmitificar as “verdades televisuais” que adentram os lares de nossos alunos em todos os momentos do dia.

Em função dos diversos questionamentos, realizamos um estudo exploratório de natureza qualitativa e quantitativa com o intuito de encontrarmos elementos para desestabilizar ou minimizar o poder de alguns mitos (entre eles “*ensinar LP equivale a ensinar gramática normativa*”) e para verificar o uso da TV nas escolas.

Contando com a participação do grupo de sujeito [I], os não-universitários e o sujeito [II], os universitários, verificou-se que havia proximidade entre os discursos desses dois grupos sobre programas de entretenimento e programas informativos. Tanto para o sujeito [I] quanto para o sujeito [II] os produtos televisuais podem ingressar na escola como recurso pedagógico se os programas forem de qualidade no que tange ao conteúdo, que influenciará diretamente o discurso televisual. Qualidade para os dois grupos de sujeitos significa, em síntese, “programas de cunho informativo”.

Pôde-se verificar outro ponto de encontro entre os dois sujeitos na explicitação de um imaginário que visa garantir a tradição cultural, usando como argumentação a concepção de língua gerada pelos “preconceitos lingüísticos”.

A partir do levantamento de dados, com relação ao programa do Faustão, pudemos depreender uma diferença significativa, apresentada na figura 13, com relação à somatória do “péssimo + ruim”: 22% para o sujeito [I] não- universitário e 57% para o sujeito [II], os universitários. Entretanto com relação ao “bom + ótimo”, os dois grupos de sujeitos apresentam concepções semelhantes: 8% e 7%.

Desse modo, em função da análise dos discursos e de alguns dados quantitativos, pode-se dizer que há fortes evidências de que, no imaginário, tanto do sujeito [I] quanto do sujeito [II] há duas variedades de língua dentro do espaço televisivo, mas que há uma diferença de graus em função do conteúdo veiculado. Assim, aos dois grupos de programas teríamos de incluir a indicação de um continuum nas duas concepções de língua, ou seja:

GRUPO 1. programas de auditório → “língua marginalizada” : +..... -

GRUPO 2. programas de informação → “língua de prestígio” : + -

Ao avaliar os dois grupos – programas informativos e programas de entretenimento – os sujeitos explicitam, em seus depoimentos, a relação que

imaginam existir entre os programas e o uso da língua, ou seja, um imaginário permeado pelo “preconceito lingüístico”.

Para exemplificar o “grau de qualidade” da linguagem verbal utilizada nos dois agrupamentos, usamos os valores contidos em “péssimo e ruim” (a somatória) para indicar um suposto índice de “língua marginalizada”. Assim, para o sujeito [I], não-universitários, o maior valor para a “língua marginalizada” é a somatória de 48% para o programa do Ratinho. Para esse grupo, a “língua de prestígio” está presente tanto no programa do Jô Soares (somatória de 4%) quanto no Jornal da SBT (somatória de 13%).

Com relação ao sujeito [II], universitários, essa somatória para programas de entretenimento atinge altos índices: Gugu 66%, Faustão 57% e telenovelas 37%, considerados, portanto, exemplos de “língua marginalizada”. Para esse grupo, a “língua de prestígio” é representada em programas, como: Jornal da Globo (somatória de 3%), Gabi (6%) e Roda Viva (13%).

Em se tratando do sujeito [III], embora o número de professores de língua materna seja reduzido, as respostas podem ser consideradas indícios de que o uso da TV na sala de aula apresenta “dificuldades”, pois somente 6% deles afirmam não ter nenhuma dificuldade. Qualquer que seja a “dificuldade”, certamente criará barreiras para propostas inovadoras. Isto pode significar que o tempo-espço das aulas continuará ser preenchido pelos conteúdos tradicionais, envoltos em mitos do “ensino de gramática” e pelos livros didáticos a eles vinculados.

A análise do discurso do conjunto de sujeitos do grupo [IV] atesta o poder dos mitos que envolvem o ensino de LP no imaginário dos alunos. Para eles, ter conhecimento da norma gramatical é condição necessária e suficiente para “*escrever, ler e falar bem*”.

Vale ressaltar que esses alunos, durante o EF e EM, foram submetidos a aulas em que o ensino de gramática normativa era a atividade prioritária. Pela análise dos depoimentos, pode-se verificar, entretanto, que muitos deles não produzem textos coesos e coerentes no final de 11 anos de escolarização.

Em decorrência dessa problemática, verifica-se a necessidade da desconstrução de alguns mitos que se interpõem quando se pretende realizar mudanças nos paradigmas pedagógicos.

Para atingir os objetivos foram investigadas formas de se trabalhar a linguagem televisual na sala de aula, e apresentadas duas atividades articuladas ou

seqüências didáticas para viabilizar o ensino e aprendizagem de oralidade, leitura e escrita. Tal proposta pedagógica é direcionada ao “aluno real” e prioriza o ensino do uso da língua portuguesa na diversidade das práticas sociais.

Referências bibliográficas



Referências bibliográficas

Adorno, Theodoro W. (1999). *Adorno: textos escolhidos* (trad.) São Paulo: Ed. Nova Cultura LTDA.

Aquino, Julio Groppa (1997). *Erro e Fracasso*. São Paulo: Summus.

Bagno, Marcos (1997). *A língua de Eulália - novela sociolinguística*. São Paulo: Contexto.

———(2001): Português ou brasileiro - um convite à pesquisa. São Paulo, Parábola.

——— (1999): Preconceito linguístico - o que é, como se faz. São Paulo, Loyola.

——— (2000): Dramática da língua portuguesa - tradição gramatical, mídia & exclusão social. São Paulo, Loyola.

——— (2003) A norma oculta & poder na sociedade brasileira. Parábola editorial, São Paulo.

——— (2001): (org) Norma linguística. São Paulo, Loyola.

——— (2002): (org) Língua materna, variação e ensino. São Paulo, Parábola.

——— (2001) A dupla personalidade linguística da mídia impressa: discurso prescritivista versus prática não-normativa. Seminário sobre “Mídia, Educação e Leitura do 13º Congresso de leitura do Brasil.

Barthes, Roland (1993): *Mitologias*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil.

Bechara, Evanildo (1991): *Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?* São Paulo, Ática.

Bourdieu, Pierre (2003): *As regras da arte: gênese do campo literário*; trad. Maria Lúcia Machado. Companhia das Letras, São Paulo.

——— (1996) *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. Trad. Sergio Miceli. Edusp, São Paulo

Bezerra, Gema Galgani Rodrigues (2004) *Contribuição às reflexões sobre*

práticas de ensino de gramática e formação de professores de 1^a a 4^a séries: atividades eplingüísticas em foco. Tese de Mestrado / USP

Camara Jr., Joaquim Mattoso (1998): Estrutura da língua portuguesa. Rio de Janeiro, Vozes.

Cassier, Ernst (2000): Linguagem e mito. São Paulo, Perpesctica.

Cassirer, Ernst (1971): Filosofía da las formas simbólicas. México, Fondo de Cultura Económica.

Castilho, Ataliba T. de Castilho (1998) A língua falada no ensino de português. Contexto, São Paulo

Defleur, Melvin L. (1993) Teorias da comicação de massa trad. Octavio Alves Velho. Jorge Zahar Editores, Rio de Janeiro.

Figueiredo, Vera Follain de (1999) Mídia e educação Vol. IV Gryphus, Rio de Janeiro

Fischer, Rosa Maria Bueno(2000) Televisão & educação: fruir e pensar a TV. Autêntia, Minas Gerais.

Giordani, Mário C. (1997): História de Roma - antigüidade clássica II. Rio de Janeiro, Vozes.

Gnerre, Maurizio (1985): Linguagem, escrita e poder. São Paulo, Martins Fontes.

Koch, Ingedore Villaça (2003) O texto e a construção dos sentidos. Contexto, São Paulo.

Krom, Marilene (2000): Família e mitos - prevenção e terapia: resgatando histórias. São Paulo, Summus.

Luft, Celso P. (1998) Língua e liberdade. São Paulo, Ática.

Laraia, Roque de Barros (2003) Cultura: um conceito antropológico. Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro.

Machado, Arlindo (2000) A televisão levada a sério SENAC, São Paulo

Marcuschi, Antônio Luiz (2001) Da fala aescrita: atividades de retextualização.

Cortez, São Paulo

Mattelart, Michèle (1995) Éditions La Decouverte et Syros, Paris.

Manon, Simone (1992): Platão. São Paulo, Martins Fontes.

Olson, David r. & Torrance, Nancy (1995): Cultura escrita e oralidade. São paulo, Ática.

Pedroso, Leda Apararecida & Bertoni, Luci Mara (orgs.) (2002) Faculdade de Ciências e Letras UNESP / Araraquara JM Editora, Araraquara

Penteado, Heloísa Dupas (2000) Televisão e escola: conflito ou cooperação. Contexto, São Paulo.

Pierre Vernant, Jean & Vidal Naquet, Pierre (1991): Mito e tragédia na Grécia antiga. São Paulo, Brasiliense.

Platão (2002): A república. São Paulo, Martin Claret.

Possenti, Sírio (1998): Por que (não) ensinar gramática na escola. São Paulo, Mercado de Letras.

——— (2002) A cor da língua e outras crônicas de lingüista Mercado de Letras, Campinas

Preti, Dino (org.) (1995) Análise de textos orais. Projeto de Estudo da Norma Lingüística Urbana Culta de São Paulo (Projeto Nurc/SP) FFCLCH / USP, São Paulo.

——— (1994) Sociolingüística: os níveis de fala. Edusp: São Paulo.

Rezende, Antonio (2001): (org) Curso de filosofia. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor.

Rocco, Maria Thereza Fraga (1988) Gramática da persuasão: uma caracterização da linguagem verbal veiculada por segmentos da televisão brasileira. Tese de Livre Docência apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Saores, Magda (1997): Linguagem e escola - uma perspectiva social. São Pulo, Ática.

Souza Brandão, Junito de (1999): Mitologia grega. Rio de Janeiro, Vozes.

Weedwood, Bárbara (1995) História concisa da Lingüística, trad. Marcos Bagno

Parábola, São Paulo

ANEXOS

INSTRUMENTO 01. Informações dos telespectadores [Sujeito I e SujeitoII]

Questionário nº. ____

Data ____ / ____ / ____

Dados pessoais e informações sobre a formação escolar do entrevistado:

Pseudônimo:	Sexo:	Idade:
Profissão:		
Escolaridade () EFl; () EFII; () E.M; () Superior: _____		
() Superior: Pós Graduação – nível:		

1) Marque com um X quantas horas, por dia, você assiste a televisão?

Tempo diante Da televisão	0 às 2h	2 a 4h	4 a 6h	Mais que 6

2) Tendo em vista os programas, abaixo relacionados, qual avaliação você faz sobre a linguagem utilizada, ou melhor, sobre a Língua Portuguesa falada?

Programas	Canal	Ótimo	Bom	Regular	Ruim	Péssimo
A-Ratinho	4					
B-Programas infantis	Vários					
C-Filmes e seriados	Vários					
D-Fantástico	5					
E-Domingo Espetacular	7					
F-Globo Repórter	5					
G-Roda Viva	2					
H-Jô Soares	5					
I-Gabi	4					
J-Jornal da Globo	5					
L-Jornal do SBT	4					
M-Jornal da Record	7					
N-Programas esportivos	Vários					
O-Telenovelas	4, 5 e 7					
P-Faustão	5					
Q-Gugu	4					
S-Malhação:	5					
T-Altas horas:	5					

3) Qual (quais) dele (s) você assiste (ex.: a, b, c...)? Por quê?

4) Qual (quais) dele (s) você **não** assistiria (ex.: a, b, c...)? Por quê?

5) Você acredita que os programas televisuais influenciam na fala das pessoas?
Se acredita, marque o grau de influência com um X na tabela abaixo!

Graus de Influência	Muito alto	Alto	Médio	Baixo

6) Você acredita que a televisão pode ser um recurso pedagógico a ser utilizado nas escolas brasileiras? Marque um x na lacuna abaixo. Se for depende, explique o porquê.

() Sim () Não () Depende: De quê?

7) Com relação ao uso da Língua Portuguesa na televisão, se você considera que há diferença, explicita o grau de diferença entre os programas de entretenimento (Gugu, Silvio, Faustão, Ana Maria Braga) e os programas informativos (telejornais, revistas eletrônicas, reportagens, etc). Marque com um X .

Grau de diferença entre -os programas de auditório e -os programas informativos	Muito alto	Alto	Médio	Baixo	Não há diferença

INSTRUMENTO 02. Informações dos professores [sujeito III]

Questionário nº. ____

Data ____ / ____ / ____

LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA EM QUE ATUA O EDUCADOR

Qual é a região de sua escola? Norte (); Sul (); Leste (); Oeste ()

DADOS PESSOAIS E INFORMAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO ESCOLAR DO ENTREVISTADO

Pseudônimo::	Sexo:	Idade:
Profissão:		
Escolaridade () EFI; () EFII;() EM; ()		
() Superior / curso de graduação: _____		
() superior / Pós-Graduação - Nível: _____		

DADOS PESSOAIS E INFORMAÇÕES SOBRE A ATUAÇÃO PROFISSIONAL DO ENTREVISTADO

Qual é a sua função?

Professor (); Coordenador / Orientador (); Diretor / Vice-diretor ()

Escola em que trabalha: **municipal (); estadual (); particular (); federal ()**

Nível de atuação: **EI (); EFI (); EFII (); EM (); Educação Especial ()**

Tempo de Magistério: **de 0 a 5 anos () de 5 a 10 anos ()**

de 10 a 15 anos () de 15 a 20 anos () + de 20 anos ()

MARQUE COM UM X A ALTERNATIVA QUE EXPLICITA COM EXATIDÃO O QUE VOCÊ PENSA SOBRE A TV COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO.

Agradeço a sua participação.

1) Quais são os recursos tecnológicos que costuma utilizar em sua aula?

- a) () Televisão / vídeo / DVD
- b) () Cd player
- c) () Retroprojeter
- d) () Cinescópio
- e) () Computador

2. Você acredita que a TV é um recurso pedagógico importante na atualidade?

- a) () Concordo totalmente.
- b) () Concordo parcialmente.
- c) () Discordo.
- d) () Discordo parcialmente.

3. Em relação ao tempo de que dispõe para o uso da TV no ensino de Língua Portuguesa. Quantas vezes você a utiliza em sala de aula?

- a) () 1 vez por mês.
- b) () 2 vezes por mês.
- c) () 3 vezes por mês.
- d) () mais de 3 vezes por mês.
- e) () não a utilizo como recurso pedagógico.

4. Em relação ao uso da TV como recurso pedagógico em sala de aula,

- a) () não sei como utilizá-la, porque não fui capacitado na Universidade.
- b) () não a utilizo, porque não acredito nela como recurso pedagógico.
- c) () utilizo para entretenimento apenas.
- d) () utilizo para passar filme e depois solicitar relatório aos alunos ou questões de entendimento.
- e) () utilizo apenas para suporte do Vídeo ou DVD.
- f) () utilizo como o item C e também para ministrar atividades a partir da linguagem televisual, como: oralidade, pseudo-oralidade, escrita e parte imagética etc.
- g) () utilizo-a para atualização de informações sobre o Brasil e o mundo quando há algum documentário informativo.
- h) () utilizo-a para assistir aos programas da Rede Educativa e manter-me atualizado em relação a minha disciplina.

5. A rede de ensino a que você está vinculada oferece alguma capacitação para o uso da TV como recurso pedagógico?

- a) () Não oferece.
- b) () Oferece e eu não participei.
- c) () Oferece e já participei.
- d) () Oferece e não me interessou.

6. Quais são as dificuldades para você trabalhar com a televisão em sala de aula?

- a) () Somente passam programas porcarias na TV, que não dão suporte para uma aula.

- b) () Passam programas bons, mas não sei como serviriam para uma aula de Língua Portuguesa.
- c) () Quando a TV é introduzida na sala de aula, os alunos querem somente assistir a filmes em vídeo ou em DVD.
- d) () A Direção ou Coordenação ou os alunos pensam que o professor está “enrolando” em vez de dar aula.
- e) () Na escola em que leciono não há TV.
- f) () Não há vínculo entre o que é ministrado em sala de aula e o que é veiculado na TV.
- g) () O universo da TV é fictício, portanto não condiz com a realidade de nossos alunos.

INSTRUMENTO 03. Informações dos alunos do ensino médio [sujeito IV]

Questionário nº. ____

Data: ____./____./____

DADOS PESSOAIS E INFORMAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO ESCOLAR DO ENTREVISTADO

Nome:

Idade:

Profissão:

Escolaridade () E.FI; () E.FII;() E.M;()

1. O que você entende por Norma Gramatical (Gramática)?

2. Há relação entre conhecer Norma Gramatical e escrever bem?

3. Você escreve bem? Possui conhecimento gramatical?

4. Como eram divididas as aulas de Língua Portuguesa, em porcentagem, quando você estudava?

Atividades	Práticas em % aproximada
Análise sintática	%
Leitura	%
Compreensão textual	%
Produção de texto	%

5. Como acontecia o uso do livro didático de português em sala de aula?

6. Como eram divididas as questões de português na prova?

Atividades	Práticas em % aproximada
Análise sintática	%
Leitura	%
Compreensão textual	%
Produção de texto	%

7. Outras observações:
