

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Linha de Pesquisa: Estudos Culturais em Educação**

ZORAIA AGUIAR BITTENCOURT

**A AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA E A RECEPÇÃO DE TEXTOS
TELEVISIVOS: UM DIÁLOGO ENTRE PRÁTICAS CULTURAIS**

Porto Alegre
2007

ZORAIA AGUIAR BITTENCOURT

**A AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA E A RECEPÇÃO DE TEXTOS
TELEVISIVOS: UM DIÁLOGO ENTRE PRÁTICAS CULTURAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Prof^a Dr^a Iole Maria Faviero Trindade

Porto Alegre
2007

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO-CIP

B624a Bittencourt, Zoraia Aguiar
A aquisição da leitura e da escrita e a recepção de
textos televisivos : um diálogo entre práticas culturais
[manuscrito] / Zoraia Aguiar Bittencourt. – Porto
Alegre : UFRGS, 2007.
136 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio
Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-
Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2007.
Orientação: Iole Maria Faviero Trindade.

1. Alfabetização – Imagem – Texto – Televisão. 2.
Leitura – Escrita – Construção. 3. Aquisição – Escrita –
Leitura. 4. Alfabetização – Processo. 5. Estudos Culturais.
I. Trindade, Iole Maria Faviero. II. Título.

CDU: 372.41:659.3

Bibliotecária responsável: Jacira Gil Bernardes CRB 10/463

ZORAIA AGUIAR BITTENCOURT

A AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA E A RECEPÇÃO DE TEXTOS
TELEVISIVOS: UM DIÁLOGO ENTRE PRÁTICAS CULTURAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 19 de abril de 2007.

Profª Drª Iole Maria Faviero Trindade – Orientadora

Profª Drª Marisa Vorraber Costa – Professora da FACED

Profª Drª Rosa Maria Bueno Fischer – Professora da FACED

Prof. Dr. Luis Henrique Sommer – Professor visitante (ULBRA)

Ao meu pai, que foi a pessoa mais importante da minha vida e que, certamente, me abençoou e me protegeu durante cada minuto desta minha caminhada.

AGRADECIMENTOS

À Professora Norma, minha alfabetizadora, que me inspirou a ser professora e me ensinou a ler e a escrever.

À Maria Conceição, por ter me ensinado, com os seus divertidos relatos dominicais, a magia de ser professora e por ter me proporcionado o contato com meus primeiros livros na área da Educação. Maria, obrigada pela tua presença, pelo teu exemplo e pelo carinho que sempre demonstraste por mim.

À Suzana Schwartz, minha professora, que, com um jeito único de dizer as coisas, me mostrou que para ser professora é preciso ouvir, para ser amiga é preciso dizer e para ser pesquisadora é preciso “triangular”. A ti, querida, toda a minha gratidão, o meu carinho e a minha admiração por me ter feito acreditar, dentre tantas coisas, que este Mestrado era possível.

Ao Thiago, meu mais novo amigo de infância, uma das pessoas mais disciplinadas, sensíveis e inteligentes que eu já conheci, um agradecimento especial pela amizade e companhia incondicional. Ficaré a saudade das nossas conversas após o almoço e de todas as histórias que contamos e ouvimos um do outro.

Aos amigos que fiz durante o Mestrado – Simone, Mauro, Thaise, Izabel, Lia, Marta, Rodrigo, Mirtes, dentre tantos – agradeço pelas conversas acadêmicas (ou não) que, ao longo deste período, foram o que de mais precioso eu recebi de presente.

Aos professores da linha de pesquisa dos Estudos Culturais em Educação por tudo o que com eles aprendi em suas aulas. Em especial, à professora Bete Garbin, uma pessoa iluminada, que incondicionalmente se fez presente no momento de maiores dúvidas e incertezas da minha pesquisa – o primeiro mês após a defesa da Proposta de Dissertação. As leituras sugeridas por ela, e delicadamente destacadas em muitos livros, foram fundamentais para o redirecionamento do meu olhar de pesquisadora.

À Professora Iole, minha orientadora, que se mostrou uma verdadeira companheira em muitos momentos do Mestrado, principalmente naqueles em que mais precisei dela. Sempre brinco, dizendo que é difícil deixar em palavras o que sinto por ela, mas exatamente hoje essa tarefa não é nada complicada. Sinto que, nestes dois anos, aprendemos muito uma com a outra e que um dos grandes motivos que me fez voltar esta pesquisa para a área da alfabetização foi o de poder estar mais

próxima dela. Professora Iole, obrigada por acreditar e por confiar que eu seria capaz de chegar até aqui.

Ao CNPq, por ter tornado possível que eu efetivamente tenha iniciado uma trajetória de pesquisadora, com todo o apoio necessário para isso.

À Diretoria da escola na qual realizei o meu trabalho de campo, por terem me recebido de braços abertos e por terem proporcionado que eu conhecesse um lugar tão especial durante o ano passado.

Aos pais e alunos desta escola, por terem concedido que outras vozes pudessem ser ouvidas, por terem feito possível que eu tivesse algo a mais a contar nesta Dissertação. Em especial, agradeço à professora desta turma de alunos, uma das melhores professoras alfabetizadoras que eu já conheci, uma grande amiga que fiz entre idas e vindas a esta escola e que levarei no meu coração.

Ao Giovani, que sempre esteve ao meu lado em todos os momentos desta caminhada. Agradeço a ti, meu amor, pelo incentivo, pelo carinho, pelo colo, pela amizade, pela cumplicidade de ser e de estar na minha vida.

À minha Mãe, que me fez e me tornou o que hoje sou, que nunca, absolutamente nunca deixou de acreditar que eu poderia ser melhor, que eu poderia fazer mais do que esperavam de mim. Somente por ela que estou aqui e é por ela que vou continuar a minha caminhada.

O mais emocionante dos Estudos Culturais está no fato de ser esse um campo novo e aberto, em processo de construção e reconstrução, em que quaisquer intervenções devem apenas tentar criar algumas novas perspectivas ou análises, e não realizar fechamentos teóricos.

(KELLNER, 2001, p. 75)

RESUMO

São muitos os discursos circulantes na escola e fora dela sobre a relação entre as imagens veiculadas pela televisão e o processo de alfabetização. Um dos discursos predominantes sobre o tema, sendo este o escolhido para ser debatido nesta Dissertação, seria o de que a criança pode aprender a ler também a partir do seu contato com a televisão, pois as significações produzidas por este produto cultural estariam contribuindo para o processo de alfabetização. Esta Dissertação apresenta os resultados decorrentes de oito meses de contatos semanais com uma turma de alunos de uma classe de alfabetização de uma escola pública de Porto Alegre, na qual se pretendeu investigar o consumo televisivo destas crianças e as relações que elas estão estabelecendo entre os textos veiculados na televisão e os textos produzidos na escola. Esta pesquisa foi motivada pelos depoimentos de professoras alfabetizadoras, entrevistadas durante a pesquisa realizada na Proposta de Dissertação, que afirmaram que assistir televisão influenciaria diretamente e efetivamente na aquisição da leitura e da escrita, sugerindo que seus alunos lêem palavras apresentadas pelos programas televisivos e fazem uso destas palavras como referencial para a aquisição da leitura e da escrita em sala de aula. Diante disso, partiu-se para uma pesquisa empírica com crianças em processo de alfabetização com o propósito de analisar os possíveis efeitos deste contato como referencial para leituras e escritas escolarizadas. Os resultados foram obtidos a partir de desenhos, escritas e entrevistas, e, posteriormente, analisados sob as perspectivas dos Estudos Culturais em Educação e dos Estudos de Recepção. Os dados produzidos apontaram para um certo afastamento entre estas práticas culturais, diferenciando o modo com o qual as crianças e as professoras percebem o material escrito presente nos textos televisivos e as estratégias escolares que utilizam para construir a leitura e a escrita. No entanto, também foram muitas as aproximações realizadas pelas crianças entre estes textos e o processo de aquisição da leitura e da escrita. Sob o ponto de vista do consumo de produtos e de comportamentos veiculados na televisão, estes podem estar contribuindo na constituição das identidades destas crianças.

Palavras-chave: Estudos Culturais. Textos televisivos. Escritas/Leituras escolarizadas

ABSTRACT

There are a lot of discourses circulating in the school and out of it. These discourses are about the relation between the images showed by television and the literacy process. Chosen for this thesis, one of these predominant discourses is the one that children can also learn how to read through their contacts with television, mainly because the meanings produced by this cultural artifact would have been contributing to the literacy process. This thesis presents the results obtained from a literacy class students' group in a public school of Porto Alegre during eight months of weekly contacts. In this literacy class, it was intended to investigate the television consumption by these children and the relations that they are establishing between the texts showed by television and the texts produced in the school. This research came up from literacy teachers' depositions, who were interviewed during the thesis proposal. They said that to watch television would directly and effectively influence in the process of reading and writing acquisition. The teachers also said students read words presented by the television programs and they use these words as references to the process of reading and writing acquisition in the classroom. Thus, it started an empirical research with children in literacy process whose main goal was to analyze the possible effects of this contact as reference to scholar reading and writing. Being analyzed under Cultural Studies and Reception Studies perspectives, the results were obtained through drawings, writings, and interviews students' and parents'. By one hand, the datum point out to such separation between these cultural practices, in order to differentiate the way children and teachers perceive the writing material presented in the television texts and the scholar strategies used to the acquisition of reading and writing. By the other hand, children also approach these texts to the process of reading and writing acquisition. Moreover, under a consumption of behaviors, these texts can be contributing to these children identities' constitution.

Key-words: Cultural Studies. Television texts. Scholar reading/writing.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 APRESENTANDO O ESTUDO	16
1.1 ESTUDOS CULTURAIS EM EDUCAÇÃO	16
1.2 AS INTENÇÕES DESTE ESTUDO A PARTIR DOS ESTUDOS CULTURAIS EM EDUCAÇÃO	21
2 “VERDADES” SOBRE MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO	24
3 TELEVISÃO E EDUCAÇÃO	44
3.1 TELEVISÃO E ESTUDOS CULTURAIS EM EDUCAÇÃO	52
3.2 TELEVISÃO E ESCOLA: OS DISCURSOS DAS PROFESSORAS	57
4 APRESENTANDO OS DADOS	67
4.1 CAMINHOS INVESTIGATIVOS	67
4.2 ANÁLISE DOS DADOS	70
CONCLUSÕES PROVISÓRIAS	101
REFERÊNCIAS	104
APÊNDICES	109
ANEXO	136

INTRODUÇÃO

Criar alguma coisa significa ter humildade e disponibilidade psicológica para tentar, expor-se, errar, recomeçar, modificar, experimentar, observar (FREITAS).

O caminho se faz ao andar. Acredito que, em nenhum outro momento, esta frase esteve tão próxima da minha realidade. Ingressei no Mestrado com um projeto de pesquisa que pretendia desnaturalizar as representações de escola veiculadas nos seriados televisivos *Chaves* e *Malhação*¹. No meio do caminho, defendi uma Proposta de Dissertação que pretendia lançar um olhar sobre os discursos circulantes entre algumas professoras sobre o uso da TV em classes de alfabetização. Agora, concluo o Mestrado com uma Dissertação que pretende investigar a relação entre a aquisição da leitura e da escrita a partir da recepção de textos televisivos.

Seria pretensão minha descrever o que aconteceu exatamente nestes dois anos de Mestrado para mudar o foco do meu tema de pesquisa. Porém, tenho alguns palpites. Quando ingressei no Mestrado, eu ainda trabalhava como professora alfabetizadora em uma escola pública de Porto Alegre. Decidi, então, eleger um tema de pesquisa no qual eu tivesse possibilidade de trabalhar em casa com transcrições das gravações dos programas, ou seja, com algo que não me remetesse a uma pesquisa de campo, cuja disponibilidade eu não teria. Ao ser contemplada com uma bolsa do CNPq, isso não era mais uma dificuldade para mim, pois teria mais tempo disponível para me dedicar à pesquisa. Assim, buscando aproveitar as leituras já realizadas sobre mídia, fui para uma escola dar início ao trabalho empírico, voltando a pesquisar sobre o que mais me inspira na educação: a alfabetização; e a partir do local que mais me agrada na educação: a sala de aula. Busquei, então, investigar a relação entre televisão e alfabetização existente nos discursos de professoras alfabetizadoras². Portanto, ainda faltava algo, ainda não estava satisfeita com a minha pesquisa. Descobri o que era que estava faltando

¹ *O discurso pedagógico no seriado Malhação*, trabalho apresentado e publicado no IV Congresso Internacional de Educação, realizado na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) em São Leopoldo/RS, de 31 de agosto a 02 de setembro de 2005. *Representações de escola nos seriados televisivos*, resumo publicado e trabalho apresentado no IV Fórum FAPA, realizado nas Faculdades Porto-Alegrenses (FAPA) em Porto Alegre/RS, em 22 e 29 de outubro e 11 de novembro de 2005.

² No decorrer deste texto, utilizo a expressão “professoras alfabetizadoras”, no feminino, por serem estas a grande maioria das profissionais presentes nas classes de alfabetização.

quando ouvi dos professores presentes na minha banca de defesa de Proposta de Dissertação que meu trabalho poderia ganhar força se eu focasse a pesquisa nas crianças. Sim, era nelas que eu queria chegar: nas crianças. E é com elas que concluo esta caminhada.

O que tenho a dizer a meu favor? Digo que as bases que sustentam a minha pesquisa nunca mudaram durante este período de dúvidas constantes e certezas transitórias. Elas sempre estiveram, de uma maneira ou de outra, vinculadas à televisão e à escola, o que mudou foi a luz que lancei, ora sobre um lugar, ora sobre outro. E este caminho somente pôde ser encontrado ao andar.

Trago comigo as aprendizagens realizadas nas minhas “dissertações” anteriores e somente considero possível chegar aonde cheguei por tê-las pensado uma vez. Desde as leituras sobre mídia realizadas num primeiro momento até os depoimentos das professoras sobre pedagogia da mídia e pedagogia da escola, tudo contribuiu para eu ir fazendo renúncias e escolhas. Poderia até mesmo arriscar dizer que esta versão final contém em suas partes muito do que um dia pensei ser um todo.

Este texto não pode mais representar um movimento, uma transição, sequer um passo adiante, o que considero positivo, pois quem seria capaz de descobrir por quais caminhos eu andaria se não me fosse dado um prazo para parar de andar.

Mas, este texto pode – e se propõe a isso – descrever o movimento que eu fiz, tanto o físico para chegar até a escola onde fiz a pesquisa de campo, quanto o intelectual para chegar até a escrita destas páginas. Pode – e se dispõe a isso – apresentar a transição que eu vivi, tanto no sentido de estranhar discursos que eram tão familiares para mim, quanto no sentido de rachar minhas certezas de professora alfabetizadora para afastá-las temporariamente dos meus escritos de pesquisadora em alfabetização. Pode – e se atreve a isso – dar um passo adiante em relação a dois temas já exaustivamente discutidos – televisão e alfabetização –, tanto para apresentar o resultado do que pesquisei durante o Mestrado, quanto para contribuir com mais uma discussão nestas áreas.

Posso dizer ainda que estive por dois anos acompanhada por muitos desafios acadêmicos, porém dois deles foram meus companheiros de última hora, tal qual aquela visita que não percebe que já estamos cansados e que é chegada a

hora de partir. O primeiro deles esteve ao meu lado desde que me arrisquei, pela primeira vez, a escrever um texto que se pretende pós-estruturalista: “retirar o caráter prescritivo dos meus textos”. E continuou sendo meu companheiro até o derradeiro momento da escrita da última linha desta Dissertação.

Já o segundo desafio não é tão velho assim, pois só soube da sua existência há pouco mais de um ano por pessoas que, muito melhor do que eu, souberam percebê-lo. Talvez este tenha sido, de lá para cá, o pior de todos os companheiros, daqueles que não só não saem da tua casa como também não te deixam à vontade na tua própria casa. O meu grande problema deste último ano de Mestrado foi o de não ter problema, ou seja, o de não ter problema de pesquisa anterior ao momento da pesquisa de campo. Alguns colegas de Mestrado e Doutorado me disseram que este fato poderia intervir negativamente na minha pesquisa, pois eu “olharia para tudo e para nada ao mesmo tempo”. Já outros disseram que este fato poderia ser positivo, pois eu “não iria para o trabalho de campo com o olhar ‘fechado’ no problema, o que me propiciaria que enxergasse outras coisas que com o problema elaborado poderiam passar despercebidas”. No entanto, acredito que esta minha “necessidade” de ir para o trabalho de campo tendo claro o meu problema de pesquisa está muito mais relacionada à minha formação, até, então, estruturalista de pesquisadora. Percebi que, embasada nos Estudos Culturais, eu poderia realizar esta descoberta nas idas e vindas à escola, pois a produção dos dados é que me possibilitaria fazer escolhas e definir caminhos. Construído o problema, o problema foi, então, pôr o problema no papel.

A incessante busca por vencer estes desafios será percebida em cada uma das afirmações deste texto. Espero, com a escrita desta Dissertação, ter conseguido, ao menos e na última hora, me despedir destes nada saudosos companheiros.

Talvez a existência destes desafios tenha me impulsionado a tentar ser uma melhor “dissertacionista” no campo dos Estudos Culturais. Questionar verdades absolutas? Escrever sem ser prescritiva? Tomar teorias e práticas como discursos circulantes? Vislumbrar um sujeito fragmentado e subjetivado? Tudo isso se constituiu em uma árdua atividade mental, em uma brusca mudança paradigmática,

em uma incessante batalha entre a professora alfabetizadora e a pesquisadora em alfabetização³.

Muito da dificuldade e do desafio de escrever um texto, principalmente um texto que se pretende pós-estruturalista, está relacionado com as exigências que este coloca ao escritor. Escrever um texto que se propõe a ser mais “frouxo” que os demais, tentando dar-lhe certas amarras necessárias a qualquer texto acadêmico. Ser autor, buscando não exprimir juízos de valor sobre aquilo que escrevemos. Tentar deixar em palavras um novo olhar sobre um tema escolhido, sem pretender deixar certezas definitivas. Inúmeras são as incertezas sobre como questionar certezas absolutas. Inúmeras são as dúvidas sobre como escrever um texto repleto de dúvidas. Porém, atiro-me ao risco de tentá-lo.

Esta Dissertação teve como ponto de partida os depoimentos das professoras alfabetizadoras entrevistadas durante a minha Proposta de Dissertação, especificamente os depoimentos daquelas que afirmaram que assistir televisão influenciaria diretamente na aquisição da leitura e da escrita escolarizadas – as quais “categorizei”, à época, como as que alfabetizavam “com a mídia”. Como o objetivo, no momento, era priorizar o trabalho de campo junto às crianças, porém sem perder o vínculo com o que eu já havia escrito até então, investi na idéia de observar diretamente com as crianças quais as relações que estas estavam estabelecendo entre as leituras que faziam dos textos televisivos e as leituras e escritas propostas pela escola. Com isso, a intenção era desnaturalizar ou, mais humildemente, questionar tal discurso a partir da produção de dados concretos, oportunizando um outro olhar e mais uma discussão sobre a relação televisão-alfabetização. E é sobre isso que disserto neste texto.

A fim de apresentar ao leitor⁴ o caminho que irá percorrer na leitura desta Dissertação, traço, a partir daqui, um breve esboço dos capítulos que seguem. Os capítulos estarão transpassados pelos resultados da união entre fundamentação teórica, relatos do trabalho de campo e análise dos dados produzidos, pois acredito

³ Quando digo “pesquisadora em alfabetização”, estou me referindo tanto às minhas pesquisas na área da alfabetização quanto ao meu próprio “processo de alfabetização” enquanto pesquisadora.

⁴ No decorrer da Dissertação, por uma questão de estilo de linguagem e para não truncar o fluxo da leitura, utilizarei os termos: leitor, escritor, telespectador, professor e aluno, mas sempre tendo em vista leitor e leitora, escritor e escritora, telespectador e telespectadora, professor e professora, aluno e aluna.

que nenhum destes fatores pode estar desvinculado do outro por todos terem feito parte do processo de construção desta Dissertação.

Após o capítulo introdutório, no qual tento dar conta de expor as intenções do estudo a partir do campo dos Estudos Culturais em Educação, o segundo capítulo tem por objetivo aproximar a minha trajetória como alfabetizadora aos diferentes discursos sobre alfabetização que permearam os últimos vinte anos na educação. Apresento, no terceiro capítulo, os discursos de estudiosos da mídia e de algumas professoras alfabetizadoras sobre as aproximações e os distanciamentos percebidos entre mídia e escola, especificamente entre televisão e alfabetização. Como o ponto de partida desta pesquisa foi pensado a partir da intenção de aproximar os depoimentos de algumas destas alfabetizadoras ao estudo realizado com as crianças, relato, detalhadamente, no capítulo quatro, referente aos caminhos investigativos, os passos que foram dados nesta direção, o caminho percorrido durante a pesquisa de campo. A partir da metodologia escolhida para este estudo, analiso os dados produzidos, buscando fazê-los dialogar com o referencial teórico dos Estudos Culturais, de alfabetização e de recepção televisiva, para chegar, então, aos possíveis desdobramentos desta pesquisa. Concluo o texto, tentando tecer alguns *encaminhamentos*, visando à continuidade de meus estudos a partir do que foi estudado e pesquisado até o momento de apresentação desta Dissertação.

1 APRESENTANDO O ESTUDO

Neste capítulo introdutório, pretendo apresentar o quão controverso é o campo dos Estudos Culturais, partindo de distintos discursos que circulam entre alguns teóricos deste território híbrido, escorregadio, fronteiro, instável. Ademais, apresento algumas possibilidades para tentar definir um conceito tão polissêmico, o conceito de cultura. Ainda, neste primeiro capítulo, a partir do referencial estudado, busco demonstrar a produtividade da articulação deste campo com a área da educação e sua relação com a pesquisa realizada nesta Dissertação.

1.1 ESTUDOS CULTURAIS EM EDUCAÇÃO

Os Estudos Culturais têm estado há muito tempo preocupados com o terreno cotidiano das pessoas e com todas as formas pelas quais as práticas culturais falam a suas vidas e de suas vidas (NELSON, TREICHLER, GROSSBERG, 1995, p. 27).

Estudos Culturais em Educação. Este é o campo teórico que sustenta a minha escrita, a minha pesquisa, as minhas afirmações e as minhas dúvidas. A partir dele que falo sobre alfabetização e televisão, entendendo a aquisição da leitura e da escrita e a recepção de textos televisivos como práticas culturais.

Já no título desta Dissertação, *A Aquisição da Leitura e da Escrita e a Recepção de Textos Televisivos: um diálogo entre práticas culturais*, busco expressar que percebo, a partir deste referencial teórico, tanto a aquisição da leitura e da escrita quanto a recepção de textos televisivos como práticas culturais, práticas estas que são construídas e significadas discursivamente, e que, neste texto, serão postas para dialogar.

Estas práticas são constituidoras do que entendemos por cultura no campo dos Estudos Culturais. Como o próprio nome diz, o grande interesse dos Estudos Culturais está centrado na cultura. Desde seus textos fundadores, este campo teórico priorizou a discussão acerca do redimensionamento do que era entendido como *cultura*. Um dos principais fatores que possibilitou e estimulou essa discussão foi o fato de o capitalismo ter impulsionado novas formas de culturas populares em oposição a uma cultura de elite. Essas culturas populares podem ser exemplificadas

pela grande circulação de artefatos como a televisão, a publicidade, jornais e revistas (COSTA, SILVEIRA, SOMMER, 2003).

De origem britânica, mais especificamente com Raymond Williams e Richard Hoggart no final da década de 1950, estes estudos tomaram força a partir do deslocamento da expressão *Cultura* para *culturas*. A consideração de que *Cultura*, com maiúscula, denominava “aquilo que de melhor existe” foi repensada a partir da valorização das diversas *culturas* populares, ditas inferiores. Para Denning (2005, p. 9), os historiadores subitamente “descobriram que a cultura havia sido produzida em massa como os carros da Ford; as massas tinham cultura e a cultura tinha uma massa. A cultura estava por toda parte, não era mais propriedade dos cultos”.

Sendo assim, a partir dessa concepção, a dicotomia entre alta e baixa cultura se desfaz. Isto é, práticas culturais populares passaram a ser pensadas como parte integrante daquilo que antes se entendia como cultura.

Para conceituar cultura, não é possível partir apenas de uma área do conhecimento, já que ela abrange o debate sobre artefatos, produtos, movimentos e práticas culturais que circulam nas fronteiras teóricas. Sendo assim, diferentes são as concepções deste conceito:

Para as antropologias da diferença, cultura é pertencimento comunitário e contraste com os outros. Para algumas teorias sociológicas da desigualdade, a cultura é algo que se adquire fazendo parte das elites ou aderindo aos seus pensamentos e gostos; as diferenças culturais procederiam da apropriação desigual dos recursos econômicos e educativos. Os estudos comunicacionais consideram, quase sempre, que ter cultura é estar conectado. Não há um processo evolucionista de substituição de algumas teorias por outras: o problema é averiguar como coexistem, chocam ou se ignoram [...] (CANCLINI, 2005, p. 15-6).

Neste sentido, os Estudos Culturais se posicionam “na tensão entre suas tendências para abranger tanto uma concepção ampla, antropológica, de cultura, quanto uma concepção estreitamente humanística de cultura” (NELSON, TREICHLER, GROSSBERG, 1995, p. 13). Ao buscar conceitos de outros campos, de diferentes disciplinas acadêmicas para produzir conhecimento, os Estudos Culturais assumem um caráter interdisciplinar e transdisciplinar em suas pesquisas, o que torna difícil demarcá-lo como um território específico. Para teóricos como Steinberg (1997),

tentar definir os Estudos Culturais é uma operação delicada, na medida em que esse campo tem evitado, de forma consciente, definições acadêmicas e disciplinares tradicionais. Entretanto, os Estudos Culturais têm algo a ver com o esforço para produzir uma forma interdisciplinar (ou contradisciplinar) de se estudar, interpretar e avaliar as práticas culturais em contextos históricos, sociais e teóricos (p. 104).

Os Estudos Culturais são um campo tão controverso que possibilitam grandes e significativas divergências até mesmo dentre os seus estudiosos. Kellner (2001), um dos defensores dos Estudos Culturais ditos críticos, aponta muitos deslizes destes estudos, como, por exemplo, o fato de estes terem perdido, desde a sua origem, o caráter político, que fez deles a principal voz de resistência à opressão de uma cultura elitizada e superior.

Este autor alega ainda que, ao diferenciar Cultura de culturas populares, priorizando seu olhar para as práticas culturais emergentes das camadas populares, os Estudos Culturais acabaram percorrendo a via inversa do mesmo caminho que antes criticavam, ou seja, começaram a desprezar o estudo das produções de uma cultura dita superior. Também no campo dos Estudos Culturais, Steinberg (1997) defende uma posição contrária a de Kellner (2001), afirmando que

embora a cultura popular seja tratada pelos Estudos Culturais, essa não é sua preocupação exclusiva. De fato, os interesses dos Estudos Culturais são muito mais amplos, incluindo em particular as “regras” do próprio estudo acadêmico – por exemplo, as práticas discursivas que orientam o trabalho acadêmico (p. 104).

Outros teóricos da área chamam a atenção para o fato de que “embora a cultura popular tenha claramente constituído um item importante da agenda de análise dos Estudos Culturais, eles não são apenas ‘sobre’ cultura popular” (NELSON, TREICHLER, GROSSBERG, 1995, p. 27). Mesmo divergindo em relação ao tratamento dispensado pelos Estudos Culturais a uma cultura elitizada, estes autores entendem, ao acusar de haver exclusão de estudos de culturas ditas superiores ou ao defender a existência de uma inserção dos mesmos, que o compromisso dos Estudos Culturais é o de abarcar todas as formas de práticas culturais.

Esse embate parece ter relação com uma busca de identidade destes estudos, o que também pode ser percebido no aspecto territorial, isto é, em relação aos estudos britânicos, ditos precursores, e os latino-americanos. Para os teóricos

dos Estudos Culturais da América Latina, não houve uma expansão ou transposição anglo-saxã desses estudos para o nosso continente, já que, segundo eles, muito antes de se falar em Estudos Culturais, já faziam estudos relacionados a questões culturais.

De acordo com Cevalco (2003), podemos encontrar, na versão latino-americana dos Estudos Culturais, autores que alcançaram sua própria identidade e mantêm, dentre outras temáticas, uma relação muito estreita com os estudos sobre cultura e meios de comunicação. Dentre os seus principais representantes estão Beatriz Sarlo, Néstor García Canclini e Jesús Martín-Barbero. Estes intelectuais se destacam, ou se diferenciam, dos demais por terem renomeado, na América Latina, esses estudos para *Análise Cultural* ou *Teoria Cultural*. No entanto, pode-se observar em seus estudos

algumas condições marcantes da pós-modernidade, como as instabilidades do mundo contemporâneo, a desintegração das narrativas mestras que o explicavam, as inúmeras rupturas com a ordem estabelecida, a intensa conexão planetária favorecida pela mídia, as novas questões trazidas por inéditas formas de migração e desterritorialização (COSTA, SILVEIRA, SOMMER, 2003, p. 43-4).

Também no Brasil, existem muitas instituições voltadas para este campo de estudos, tendo sido a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) uma das primeiras universidades a incorporar esta linha de pesquisas. Nos últimos cinco anos, na linha de pesquisa dos Estudos Culturais em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, desta instituição, as pesquisas estão, predominantemente, direcionadas, segundo Costa, Silveira e Sommer (2003), para a análise cultural

dos discursos e artefatos que, tradicionalmente tidos como pedagógicos, estão sendo ressignificados: livros didáticos, cartilhas, legislações educacionais, revistas pedagógicas, livros de formação pedagógica para professores, programas e projetos educativos, a própria seriação escolar, a ciclagem e as classes de progressão, a arquitetura escolar. Práticas escolares como a da merenda, da avaliação, ou dos cuidados na educação infantil, entre outras (p. 56).

Entre as áreas em que os Estudos Culturais se deslocam em busca de outros saberes está a Educação. Nesse sentido, quando há o imbricamento entre Estudos Culturais e Educação, denominamos como *Estudos Culturais articulados à*

Educação. Para os mesmos autores (2003, p. 54), o que há entre Estudos Culturais e Educação é uma “ressignificação e/ou uma forma de abordagem do campo pedagógico em que questões como cultura, identidade, discurso e representação passam a ocupar, de forma articulada, o primeiro plano da cena pedagógica”. Dessa forma, esta pesquisa está também direcionada a demonstrar a produtividade desta articulação.

Articulação essa que pode proporcionar uma significativa contribuição dos Estudos Culturais para a Educação, já que estes pretendem, entre outros interesses, descentrar posições elitistas. Neste caso específico, podem ser descentradas visões totalizantes e essencialistas de educação, de pedagogia, de escola, de mídia, bem como de alfabetização, sendo estas repensadas pela ampliação e diversificação dos locais de ensino e de aprendizagem.

O que se coloca aqui é a possibilidade de analisar a produção, a estrutura e a troca do conhecimento frente ao deslocamento dos lugares de aprendizagem também para a mídia, a cultura popular, a publicidade e a comunicação, deixando em suspeição a visão centralizadora de que somente na escola é possível ocorrer aprendizagens. Costa, Silveira e Sommer (2003), neste sentido, afirmam que,

finalmente, em nosso percurso pelas movimentações dos Estudos Culturais e por cruzamentos com a educação e a pedagogia, encontramos subsídios para afirmar que a educação se dá em diferentes espaços do mundo contemporâneo, sendo a escola apenas um deles. Quer dizer, somos também educados por imagens, filmes, textos escritos, pela propaganda, pelas charges, pelos jornais e pela televisão, seja onde for que estes artefatos se exponham (p. 57).

Nesta direção, agregaram-se a esta rede fluida de saberes os estudos sobre identidade, gênero, raça, mídia e muitos outros que investem no descentramento destes conceitos e na análise dos discursos circulantes e constituintes de cada um deles, na busca de desconstruir e relativizar verdades absolutas (CEVASCO, 2003).

Sendo assim, uma das intenções desta Dissertação é exatamente esta, a de examinar um discurso circulante e constituidor/constituído de/nas práticas culturais de algumas professoras alfabetizadoras, buscando fazer emergir sobre ele outras “verdades”.

Partindo do pressuposto de que, sob esta perspectiva, a televisão também educa e de que pode ser pensada como uma das formas mais representativas do

contato que os alunos possuem com a linguagem escrita fora da escola, busco investigar ainda a produtividade desta pedagogia cultural, especificamente quando ela adentra a escola e dialoga com a pedagogia escolar.

1.2 AS INTENÇÕES DESTE ESTUDO A PARTIR DOS ESTUDOS CULTURAIS EM EDUCAÇÃO

As pesquisas no campo dos Estudos Culturais em Educação buscam, em sua maioria, problematizar alguns discursos que circulam culturalmente como “verdades”, como naturais. Muitas são as “verdades” que resultaram de um longo período de estudos na modernidade, portanto, um longo caminho se anuncia a ser percorrido na direção de repensá-las. Investigando as origens e a construção destas (meta)narrativas, é que este campo teórico se propõe a desnaturalizar aquilo que de mais natural existe nestes discursos, possibilitando que outras vozes sejam ouvidas e que outros dizeres sejam pensados. Assim, isso significa dizer, entre outras coisas, que “o que é definido como verdadeiro deve ser entendido como um problema de poder, pois os significados nunca flutuam livremente no discurso. Eles movimentam-se num contexto de relações que tentam impor seus valores” (TONINI, 2002, p. 88).

Com a tentativa de diferentes áreas do conhecimento de impor valores, muitas foram as “verdades” com que me deparei quando busquei investigar o que estava circulando na escola e fora dela sobre as possíveis aproximações entre alfabetização e televisão, considerando que estas também são áreas de conhecimento e que, portanto, possuem “verdades” a serem ditas. Na minha Proposta de Dissertação, apresentei aquelas “verdades” que são recorrentemente enfatizadas por professoras alfabetizadoras como sendo capazes de explicar como deveria (ou não) ser feita uma parceria entre televisão e alfabetização⁵. Todas estas “verdades” estão legitimadas por leis, pela mídia em geral, por estudiosos da área, por livros especializados, circulando na cultura, muitas vezes, como senso comum, sem serem questionadas.

Não poderia, durante o tempo que eu tive, ter me dedicado à tarefa de questionar todas estas “verdades” em seus meandros para fazer emergir delas

⁵ Retomo estes discursos no quarto capítulo desta Dissertação.

outras possibilidades de ser. Portanto, interessadamente, escolhi trabalhar com aquela em que as professoras efetivamente faziam referência à aquisição da leitura e da escrita. Digo interessadamente, pois, conforme relatei anteriormente, possuo grande apreço pelo processo de alfabetização.

Esta “verdade”, dita por parte das professoras entrevistadas, está baseada na afirmação de que, ao manter contato com a TV e realizar leituras dos textos televisivos, as crianças em processo de alfabetização aprenderão a ler e a escrever com mais facilidade na escola, sugerindo que, no momento em que elas, por exemplo, tiverem dúvida quanto à escrita de determinada palavra na escola, lembrarão de palavras semelhantes veiculadas pela televisão, e utilizarão estas como referência para solucionar sua dúvida.

Motivada pela idéia de deslocar meu olhar de pesquisadora das professoras alfabetizadoras para as crianças em processo de alfabetização, me propus a utilizar alguns instrumentos investigativos⁶ com uma turma de alfabetizandos de uma escola pública estadual de Porto Alegre para ir às origens desta “verdade”, para investigar, de certa forma, como ela foi construída e posta em circulação.

A idéia original, não no sentido de inovadora, mas de primeira a ser pensada, foi a de investir na idéia de que quem poderia demonstrar a sua produtividade, e talvez demonstrar uma outra (ou a mesma) possibilidade de sua legitimação, seriam as crianças, até então sujeitos que pouco haviam sido ouvidos entre todos os textos que li e as “verdades” que ouvi sobre esta relação entre textos televisivos e a aquisição da leitura e da escrita.

A partir de visitas semanais realizadas durante um ano letivo em uma sala de aula de uma escola da periferia da cidade e de intervenções com vinte e quatro crianças, procurei delimitar o meu problema de pesquisa dentro da temática já previamente apresentada.

Portanto, busco, neste momento, dar um nome e uma identidade a este meu companheiro – o problema de pesquisa –, e, finalmente, me arrisco a deixá-lo registrado no papel: Como algumas crianças, a partir dos processos de mediações realizados pelo contato com textos televisivos, estão (re)significando-os nas suas escritas e leituras escolarizadas?

⁶ Estes instrumentos serão descritos detalhadamente no capítulo de análise dos dados.

Não pretendo, com a pesquisa realizada com as crianças, comprovar a “veracidade” das respostas dadas pelas professoras nos questionários, mas ouvir quais os sentidos que estes alunos/telespectadores/consumidores estão atribuindo aos textos televisivos nas suas leituras e escritas escolarizadas.

Ao dar voz a estas crianças, não pretendo substituir uma “verdade” por outra, uma vez que, no campo teórico no qual estou me movimentando, não é pertinente a afirmação de que um discurso é mais verdadeiro que outro, que um discurso precisa desaparecer para que outro seja enunciado, mas sim que é possível encontrar todos circulando, todos disputando legitimidade no mesmo tempo e no mesmo espaço, inclusive no mesmo lugar e no mesmo sujeito.

Para embasar esta pesquisa, outras “verdades” precisaram ser buscadas, como aquelas presentes nos estudos sobre televisão e sobre alfabetização. Portanto, nos próximos dois capítulos, pretendo apresentar e problematizar as “verdades” que encontrei no referencial teórico trabalhado para poder demonstrar em que sentido a minha pesquisa se aproxima ou se distancia destes estudos e se foi capaz de dar um passo adiante em relação ao que até então foi dito.

2 “VERDADES” SOBRE MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO

O que são “verdades”? Será que tentar defini-las não seria uma pretensão de instituí-las? Instituir “verdades” e colocá-las em circulação é algo recorrente em muitas áreas de conhecimento. No campo da alfabetização, também existem “verdades” que são veiculadas pelos sujeitos e pelos artefatos culturais com o objetivo de representar aquilo que de melhor existe e que deve ser seguido para que se ensine a ler e a escrever “com sucesso”. Estas “verdades” estão direcionadas principalmente para a questão da busca e disputa de legitimidade em relação ao método de alfabetização que seria o mais eficiente para alfabetizar todas as crianças.

Neste sentido, é preciso recordar um pouco dos discursos sobre alfabetização, pois o que chamamos de ler e escrever tem mudado com o decorrer do tempo e tem sido extremamente valorizado pela nossa sociedade como fator de socialização e de inserção no mundo. Esse poder conferido à alfabetização está na base histórica de sociedades civilizadas, nas quais se estabelece uma estreita relação entre o nível de desenvolvimento social de um país e o nível de escolaridade da sua população.

A idéia de que o sujeito só poderia se emancipar e ser valorizado numa sociedade através da aquisição da leitura e da escrita foi denominada por Graff (1990, p. 35) como “mito do alfabetismo”. Mito este que confere “à aprendizagem da leitura e da escrita a redenção dos sujeitos analfabetos” (DIAS; ENGERS, 2005, p. 514). Como tantas outras “verdades” e/ou mitos sobre alfabetização, o “mito do alfabetismo” está muito presente no discurso de professoras alfabetizadoras. Muitos alunos também, inclusive crianças, se questionados sobre o porquê estão se alfabetizando, provavelmente, responderão que é “para ser alguém na vida” ou “para ter um bom emprego”.

Em busca de apresentar estas “verdades” sobre métodos de alfabetização é que pretendo, neste capítulo, fazer um resgate sobre a história dos sentidos atribuídos à alfabetização somente na medida em que suas pesquisas acompanharam minha própria escolaridade e prática de alfabetizadora. Creio que investigar a multiplicidade de perspectivas que vieram à tona nestes últimos vinte anos será suficiente para demonstrar que esse é um tema que está em constante

movimento pela sua complexidade e pela necessidade de adequação a novos contextos e, especialmente, a novos sujeitos.

Como dito anteriormente, “é possível, ainda, pensar que o ritmo do movimento histórico da alfabetização no Brasil é dado por uma querela sobre métodos” (MORTATTI, 1998, p. 57). A variedade de métodos que se apresentou, principalmente, por meio de determinados discursos em busca de legitimidade neste período, é bastante significativa e tinha por objetivo solucionar, segundo Marzola (2003), uma das preocupações fundamentais da professora alfabetizadora:

a expectativa por um método de alfabetização que resolva definitivamente os problemas ligados à aprendizagem da leitura e da escrita e que, ademais, alcance os resultados esperados da ação alfabetizadora, sejam estes a aquisição da “tecnologia” do ler e escrever ou os usos sociais da leitura e da escrita [...] Produz, assim, a idéia de que o melhor método, o mais eficaz e eficiente, é sempre o que surgiu mais recentemente, o que foi “descoberto” por último (p. 211).

Enquanto professora alfabetizadora também estive em busca de um método de alfabetização que fosse eficiente para alfabetizar meus alunos e, insistentemente, procurei aquele que, além de tudo, fosse capaz de alfabetizar *todos* os alunos. Durante minhas experiências discentes e práticas docentes, mantive contato com diversos discursos sobre métodos de alfabetização. Todos circulando em busca de legitimidade, à procura de se naturalizar como verdade. Apresento, então, os discursos sobre métodos circulantes em cada época e como estes se entrelaçaram com minhas experiências e práticas nesta área.

A primeira representação significativa que tive sobre *alfabetização*, na minha trajetória escolar, foi muito positiva e ocorreu durante o meu próprio processo de alfabetização, por volta de 1984, por intermédio da minha professora alfabetizadora⁷. Chamava-se Norma e, apesar da significância do nome, fui alfabetizada sem precisar memorizar normas de bem ler e escrever. Provavelmente, devido à não obrigatoriedade de leituras sem sentido, minha curiosidade em relação aos livros foi surgindo aos poucos. Minha identificação com esta professora era imensa: imitava-a em minhas brincadeiras, queria ser sua eterna ajudante, dedicava-me aos estudos

⁷ O texto aqui presente, relativo à minha trajetória pessoal e profissional, está registrado, em grande parte, no memorial apresentado por mim na seleção de Mestrado desta instituição.

por querer saber tanto quanto ela. Enfim, estava feita a minha primeira identificação profissional e, aos sete anos de idade, queria ser *professora alfabetizadora*.

A “verdade” sobre alfabetização, a esta época bem aceita na escola, era a de que para a criança aprender a ler e a escrever deveria passar por um período preparatório de exercícios de prontidão para que adquirisse o domínio da mecânica da escrita, obtendo, assim, a habilidade de codificar e decodificar a língua através do conhecimento das famílias silábicas, que eram aprendidas nas cartilhas nas quais eram apresentadas por ordem de “complexidade”. Livros didáticos e seus métodos sintéticos e analíticos⁸ de alfabetização eram os norteadores desta aprendizagem escolar. Porém, na turma em que fui alfabetizada, a prática estava um pouco menos relacionada com a questão da forma da escrita e muito mais com a do conteúdo, com a do significado daquilo que líamos, ouvíamos e escrevíamos.

Terminei o Ensino Fundamental com uma idéia fixa: fazer o curso de Magistério no Instituto de Educação General Flores da Cunha. Fiz a prova de seleção, em 1992, e fui aprovada para o curso. Na disciplina de *Metodologia da Linguagem* é que tive meu primeiro contato com as teorizações de alguns “métodos” de ensino para alfabetizar os futuros alunos. Todos os métodos ditos “tradicionais” eram desprezados e as pesquisas realizadas por Piaget e Ferreiro eram consideradas como os “métodos” eficazes para obter sucesso na tarefa de alfabetizar.

O Construtivismo, expressão difundida no Brasil para designar o paradigma cognitivista, baseado na epistemologia piagetiana, colocava em questão a simples *aquisição* do conhecimento, anunciando, então, que *o sujeito pensa* e é capaz de *construir* esse conhecimento a partir de níveis evolutivos de raciocínio, nos quais possui um modo de organizar as informações fornecidas pelo ambiente e razões lógicas de substituição das hipóteses por outras cada vez mais complexas.

Embasados no Construtivismo Pedagógico, ou seja, na utilização da epistemologia piagetiana para dar conta de questões pedagógicas e escolares, e, portanto, considerando a criança como sujeito de seu conhecimento, o processo de

⁸ O método sintético de alfabetização consiste no ensino a partir dos elementos mínimos (que são as letras, fonemas e sílabas), em um processo que consiste em ir das partes ao todo. Ao passo que o método analítico de alfabetização tem como ponto de partida palavras, sentenças ou contos, sendo a análise dos seus componentes uma tarefa posterior, consistindo, inversamente ao método sintético, em ir do todo para as partes.

alfabetização escolarizada é visto, nesta perspectiva, como um *processo de construção* da leitura e da escrita no qual a professora teria como tarefa *auxiliar* o aluno na resolução de situações problema a partir dos conhecimentos prévios já trazidos por este para a escola. Esse discurso teve (e ainda tem) grande repercussão na prática das professoras alfabetizadoras. Para Marzola (2004), isso ocorreu

pela desqualificação dos concorrentes (“método tradicional”, “tratamento coletivo dos alunos”) e pela valorização de uma metodologia que prega a “atenção individualizada”, que respeita o ritmo de aprendizagem dos diferentes alunos e alunas e que evita as falhas já denunciadas nas tradicionais cartilhas (p. 102).

A afirmação do construtivismo como um método preponderante nas escolas ocorreu fundamentalmente devido a uma valorização exacerbada do mesmo. Quem ratifica esta posição é Sommer (2005)⁹, pois, segundo este autor, esse discurso foi construído como uma

doutrina. [...] O verdadeiro e o falso nas enunciações docentes são definidos pela adesão ao discurso construtivista. Decorre daí que apenas o que se harmonize com o discurso do construtivismo pode ser enunciado. Então, quando me refiro a regras que regulam a produção de práticas discursivas escolares, estou destacando a forma como o discurso construtivista funciona, seus efeitos de verdade sobre as produções discursivas (e não discursivas) da escola.

Outro estudo que teve (e ainda tem) grande repercussão na escola foi (e ainda é) a pesquisa de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky sobre a psicogênese da língua escrita, no qual estas pesquisadoras descobririam que as crianças se apropriam da leitura e da escrita a partir de níveis psicogenéticos da língua escrita¹⁰. Sendo assim, teríamos aí uma perspectiva, segundo a qual, o indivíduo não aprenderia somente por acumular informações que lhe são dadas prontas, mas por reorganizá-las em sua mente.

Logo na introdução de seu livro *Psicogênese da Língua Escrita* (1999), no qual elas relatam a pesquisa realizada sobre leitura e escrita com crianças de classe média e baixa da Argentina nos anos de 1975 e 1976, as autoras afirmam que seu

⁹ Entrevista concedida ao CEALE (2005). O *Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita* (CEALE) é um órgão complementar da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), sendo também responsável pela publicação do jornal *Letra A*, do qual foi extraída esta informação.

¹⁰ Considero importante salientar que a noção de psicogênese é de Piaget, o que Ferreiro fez foi se apropriar da teorização piagetiana em sua investigação sobre a leitura e a escrita das crianças.

objetivo é o de “tentar uma explicação dos processos e das formas mediante as quais a criança consegue aprender a ler e a escrever” (p. 17). Buscam, a partir da pesquisa realizada, investigar os processos da aquisição da escrita, compreender as hipóteses construídas pelas crianças e descobrir os conhecimentos prévios da criança ao chegar à escola, com o objetivo de “contribuir na solução dos problemas de aprendizagem da lectoescrita na América Latina e o de evitar que o sistema escolar continue produzindo futuros analfabetos” (p. 35).

No seu estudo sobre a psicogênese da língua escrita, demonstraram principalmente que as crianças possuem um papel ativo na aquisição da leitura e da escrita – bem de acordo com a teoria piagetiana de que na origem do conhecimento estaria a ação do sujeito. Isso pode ser dito, nas palavras das autoras, da seguinte forma:

no lugar de uma criança que espera passivamente o reforço externo de uma resposta produzida pouco menos que ao acaso, aparece uma criança que procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta, e que, tratando de compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 24).

A questão foi, então, o que fazer agora com estas crianças ativas e seus diferentes níveis de escrita na mesma sala de aula? De que adiantava saber que era importante trabalhar a partir da realidade e do conhecimento prévio dos alfabetizandos, saber, a partir de “testes de sondagem”, se o aluno estava no nível pré-silábico 2 ou silábico-alfabético? Ou ainda, qual o objetivo de privilegiar a construção em sala de aula de um ambiente alfabetizador para sanar aquilo que o aluno não possui em casa e/ou de priorizar a utilização de uma imensa variedade de “portadores de textos” em detrimento ao uso de cartilhas de alfabetização? Nada disso era capaz de mostrar como elaborar uma metodologia que fosse capaz de alfabetizar os alunos, já que agora aulas não-diretivas estavam na ordem do dia.

No entanto, não se tinha acesso a como tornar essa informação em um método capaz de, realmente, alfabetizar os alunos. Nesta direção que surgiram as propostas didáticas do GEEMPA (Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia da Pesquisa e Ação), coordenado à época por Esther Pillar Grossi e seus colaboradores. Em sua coleção *Didática da Alfabetização*, constituída por três livros – *Didática do Nível Pré-Silábico*, *Didática do Nível Silábico* e *Didática do Nível*

Alfabético – cada um abrangendo etapas distintas dos níveis de escrita, a autora propõe intervenções específicas para grupos de alunos com níveis de escrita diferentes e atividades de interação entre aprendizes com níveis semelhantes.

Na perspectiva dos Estudos Culturais, estas propostas didáticas voltadas à alfabetização e inspiradas no construtivismo pedagógico, podem ser entendidas como “manuais” para professoras alfabetizadoras poderem trabalhar com os resultados da pesquisa de Ferreiro. Podem ser considerados como textos que propõem que se aja de determinada maneira nas classes de alfabetização a partir da teorização exposta na *Psicogênese da Língua Escrita*. Tais didáticas de como alfabetizar os alunos a partir de seus níveis de escrita e fazê-los avançar nestes níveis a partir de um conjunto de propostas didáticas foi idealizado, como dito anteriormente, pela antiga secretária de educação de Porto Alegre, e criticado à época pela própria Emilia Ferreiro¹¹. Desde o início de suas pesquisas, Ferreiro enfatizou:

é conveniente esclarecer que não pretendemos propor nem uma nova metodologia da aprendizagem nem uma nova classificação dos transtornos da aprendizagem. Nosso objetivo é o de apresentar a interpretação do processo do ponto de vista do sujeito que aprende [...] (FERREIRO, TEBEROSKY, 1999, p. 17).

Nesse sentido, considero relevante salientar que tanto a pesquisa sobre a *Psicogênese da Língua Escrita*, realizada por Ferreiro e Teberosky, quanto os estudos sobre a psicogênese do conhecimento, dito construtivismo, realizados por Piaget, não foram originalmente pensados como métodos de alfabetização. Pelo contrário, Ferreiro (1999, p. 31) salienta inclusive que, na sua concepção, “o método (enquanto ação específica do meio) pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar; porém, não pode *criar* aprendizagem. A obtenção de conhecimento é um resultado da própria atividade do sujeito”.

No entanto, ambos foram discursivamente construídos como métodos de alfabetização. Nesse sentido, Marzola (2003) insiste no fato de que o Construtivismo constituiu-se, e ainda se constitui, como um discurso supervalorizado a ser seguido, como podemos observar no excerto abaixo:

¹¹ Para maiores informações, ver: FERREIRO, E. (Org.). *Os filhos do analfabetismo*. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

dada a posição que o método construtivista de alfabetização ocupa atualmente, torna-se importante destacar, aqui, como se produziu sua força discursiva. Ao postular para si uma “ruptura conceitual” com as demais teorias de aprendizagem, classificadas globalmente em inatistas e empiristas, e com os métodos de ensino que delas decorrem, o construtivismo não pretendeu apenas apresentar-se como uma pedagogia “mais científica”, mas como o “método científico” de alfabetização, reduzindo todos os demais à categoria de “pré-científicos”, isto é, sem base psicológica e epistemológica sólida (p. 213).

Durante meu curso de Magistério, apesar do incentivo para que o trabalho das futuras professoras levasse em consideração os princípios presentes nas pesquisas de Ferreiro, Teberosky e Piaget, eram predominantes, no currículo do Instituto de Educação General Flores da Cunha, “as teorias tradicionais”, que privilegiavam os temas do ensino, da aprendizagem, da avaliação, da metodologia, da didática, da organização, do planejamento, da eficiência, dos objetivos.

Neste sentido, é possível perceber, como dito inicialmente, que existe uma constante disputa de poder entre os discursos sobre métodos de alfabetização e que, portanto, não ocorre uma automática substituição de um método por outro, de um discurso por outro. Eles coexistem, se opõem, se ajustam, se modelam, enfim, se afirmam como discursos que buscam instituir regimes de verdades.

Uma abordagem que perpassa os textos de muitos dos autores que estudam a temática da alfabetização está relacionada a uma histórica necessidade epistemológica de se colocarem em oposição “pedagogias novas” e “pedagogias tradicionais” como forma de estabelecer legitimidade de discurso. Como podemos verificar na afirmação de Sommer (2005)¹² em relação à abordagem construtivista de alfabetização:

algumas das palavras proibidas são método, codificação, decodificação, conteúdos. Evidentemente, nenhuma delas se harmoniza com uma perspectiva construtivista de aprendizagem. Não fazendo parte do vocabulário construtivista, elas são vistas como pertencentes a uma perspectiva pedagógica tradicional. Aliás, parece que tudo que não é construtivista cabe no rótulo “tradicional”.

Concluído o curso de Magistério, minha dúvida inicial para a graduação foi a escolha entre o curso de Pedagogia ou o de Letras. Percebi que o curso de Letras acrescentaria uma nova visão às minhas aprendizagens e novos horizontes se

¹² Entrevista concedida ao CEALE (2005).

descortinariam em caminhos ainda não trilhados. Buscava uma maior intimidade com a Língua Portuguesa por acreditar ser este o pilar que sustenta o trabalho de todo o professor. Morfologia, Sintaxe, Semântica, Pragmática, Análise do Discurso, Teoria da Enunciação foram algumas das amizades que fiz na graduação, além dos poetas gregos, latinos, portugueses, escritores nacionais, regionais e cânones universais que me seduziram com suas palavras.

Durante o curso de Letras, realizado na FAPA, entre 1999 e 2003, tive disciplinas muito significativas para a minha prática de alfabetizadora, como dois semestres de Literatura Infantil, nos quais aprendi a selecionar, ler e apreciar livros infanto-juvenis. Percebi ainda que, para lecionar em classes de alfabetização, era preciso muito mais do que aulas de Psicologia ou Metodologia, que também cursei, sendo fundamental o conhecimento de Lingüística¹³. Logo quando somos introduzidos nesta área de estudo, nos deparamos com a diferenciação entre *competência e desempenho, aquisição da língua e desenvolvimento da língua*, e somente estas informações já fazem com que se mude a percepção do que seja alfabetização.

Nestes anos de graduação, fui nomeada em dois concursos públicos estaduais para o cargo de professora alfabetizadora, respectivamente em 2000 e 2002. Não sei ao certo se existem palavras para descrever o misto de medo e alegria em poder fazer parte do processo de construção da leitura e da escrita de uma pessoa. Enfim, lá estava eu onde eu queria. Mas, e agora? Como fazer? Por onde começar? Acredito que a tendência de uma professora frente a esta situação seja a de repetir, na sua prática docente, a maneira como foi alfabetizada. Realmente, não acreditava *mais* ser esta a melhor maneira, pois muitos estudos já haviam derrubado a eficiência de tais métodos. Então, senti necessidade de buscar mais conhecimentos nesta área. Particpei, então, de cursos de extensão sobre alfabetização na própria faculdade em que fizera a graduação, os quais contribuíram muito para que eu adquirisse referenciais teóricos que pudessem orientar o meu trabalho.

Pouco tempo antes de me formar na graduação (2003), ingressei no *Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização da FAPA*, coordenado pela Prof^a Dr^a. Suzana Schwartz, com o objetivo de refletir sobre a minha prática pedagógica e

¹³ Para um maior aprofundamento sobre este tema na área da alfabetização, ver Cagliari (1989).

realizar pesquisas em que eu pudesse comprovar a aplicabilidade destas teorias no meu cotidiano escolar. Realizei, naquele ano, minha primeira pesquisa nesta área, intitulada *Grupo de Estudos como elemento de reflexão sobre práticas sociais e educacionais*¹⁴, que pretendia, através de um estudo de caso com uma aluna da minha classe de alfabetização, que não estava avançando na leitura e escrita após um semestre de aulas, possivelmente – e também por hipótese do grupo – por eu não estar acreditando no seu potencial, já que esta possuía um histórico de supostos fatores externos que poderiam impedi-la de se alfabetizar, desmistificar e incentivar professoras alfabetizadoras a refletirem sobre a justificativa de que alguns alunos não aprendem por terem baixa-renda.

Os resultados positivos alcançados nesta pesquisa-ação foram muito gratificantes para mim por me perceber também incompleta enquanto profissional da educação e capaz de estar sempre aprendendo mais enquanto pessoa. Recebi um prêmio de distinção entre os trabalhos apresentados neste evento, o que motivou o *Grupo de Estudos* (FAPA) a continuar pesquisando e colocando em prática os conhecimentos adquiridos como forma de repensarmos e aprimorarmos nossas práticas de alfabetizadoras, contribuindo para a reflexão das professoras sobre suas práticas sociais e educacionais.

No ano seguinte (2004), trabalhamos em outra pesquisa que nomeamos de *Da representação do mundo à leitura da palavra*¹⁵, na qual buscamos investigar as concepções de escola com as quais os alunos ingressavam nas classes de alfabetização e de como estas hipóteses poderiam intervir na construção da leitura e da escrita, conscientes do fato de que não conhecer os alunos que estão em nossas salas de aula, possivelmente, contribuisse para que não soubéssemos endereçar produtivamente nosso discurso para um receptor que não conhecemos bem o que deseja e por que está ali sentado à nossa frente durante algumas horas do dia.

Outra descoberta que fiz neste período foi a de que, apesar do surgimento dos estudos sobre a *Psicogênese da Língua Escrita* e das *Didáticas dos Níveis Pré-Silábico, Silábico e Alfabético*, a prática escolar mais comum em nossas escolas ainda era a daquele discurso da época em que fui alfabetizada.

¹⁴ Resumo publicado no Caderno de Resumos do *II Fórum FAPA* (2003). Este resumo foi reorganizado e, posteriormente, apresentado por mim no *I Encontro Estadual de Educação Básica*, na UNILASALLE (2005).

¹⁵Resumo publicado no Caderno de Resumos do *III Fórum FAPA* (2004).

Acredito também que o *Curso de Especialização em Alfabetização: teoria e prática*, que também cursei na FAPA (2004), tenha contribuído significativamente para o aprofundamento dos conhecimentos teóricos e para a construção de alternativas metodológicas comprometidas com o aluno enquanto sujeito de conhecimento. Elas valorizavam as temáticas da ideologia, da reprodução cultural e social, de poder, de classe social, de capitalismo, de relações sociais de produção, de conscientização, de emancipação e libertação, de currículo oculto, de resistência.

Como ficou à minha espera, desde que comecei a lecionar na escola pública estadual, como professora alfabetizadora, aquela dúvida em relação à repetição dos modelos aprendidos, minha monografia de especialização teve por título *Professores alfabetizadores: a repetição de métodos*¹⁶, na qual busquei apresentar e analisar os motivos relatados por algumas professoras alfabetizadoras para repetirem, na sua prática pedagógica, a metodologia na qual foram alfabetizadas. Afirmação semelhante foi realizada por Trindade (2005):

muitos (as) professores (as) que alfabetizam hoje, utilizando propostas reconhecidas como inovadoras, foram alfabetizados (as) por cartilhas de alfabetização e, ainda que não tenham a lembrança de tê-las usado para aprender a ler e a escrever, seu processo de alfabetização foi pautado por um determinado método de ensino da leitura e da escrita, seguido pela professora ou mestre-escola (p. 125).

Alguns dos debates entre professoras e alunas, durante as aulas deste curso de especialização, estavam relacionados com aquela aprendizagem da minha graduação, que foi se tornando cada vez mais presente no discurso de pedagogos e agora, então, surgia através da distinção, realizada por alguns teóricos, entre *Alfabetização* e *Letramento*, que, segundo Soares (2003), está relacionada com a diferenciação entre a habilidade de ler e escrever (*competência*) e as práticas sociais de leitura e escrita (*desempenho*).

Segundo Soares (2004, p. 6), o letramento surgiu da “necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita”. O termo *letramento* surgiu no Brasil em meados dos anos 1980 a partir da tradução da palavra *literacy* que significa *condition of being literate*, ou seja, a condição de ser

¹⁶Resumo publicado no Caderno de Resumos e no CD-ROM do I Congresso Nacional de Alfabetização e Educação Ambiental, realizado na Fundação Universidade do Rio Grande – FURG (2005).

letrado. Esta segunda palavra – letrado – também é oriunda do inglês *Literate* que se refere a *educated or especially able to read and write*, isto é, pessoa ensinada a, ou capaz de, ler e escrever. No Brasil, segundo Soares (2003), esta expressão surgiu pela primeira vez no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística* (1986), de Mary Kato. Posteriormente, foi encontrado no livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso* (1988), de Leda Verdiani Tfouni.

Assim como ocorre com todas as palavras, o termo *letrado* também assume diferentes interpretações através de diferentes tempos e de diferentes culturas. Por aqui, o que pode ser entendido como a denominação daquele sujeito erudito, versado em letras, também pode ser compreendido, por essa perspectiva, como o sujeito que se apropriou, cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita e a leitura no seu cotidiano.

Na perspectiva do Letramento, ler e escrever teria necessariamente que possuir uma função de comunicação, uma função social, para que este sujeito não só fosse *alfabetizado*, mas também *letrado*. Isso significa que ser letrado é a condição de quem se envolve em numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, o estado de quem não apenas lê e escreve, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita e a leitura. Sendo assim, Soares (2004) afirma que o ideal seria alfabetizar letrando, pois

dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque [...] a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a *alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o *letramento*. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis [...] (p. 14).

Neste seu artigo *Letramento e Alfabetização: as muitas facetas*, Soares (2004, p. 5) sugere que o desdobramento desta disputa de legitimidade entre alfabetização e letramento acabou suscitando no que ela denomina de “progressiva *invenção* da palavra e do conceito de letramento, e concomitante *desinvenção* da alfabetização, resultando na [...] *reinvenção* da alfabetização”. O que aponta é que os constantes fracassos dos processos de ensino e de aprendizagem em nossas escolas na área da alfabetização fez com que o conceito da palavra “alfabetização”

fosse perdendo sua especificidade tal qual era tradicionalmente conhecida, ou seja, o de estabelecer relações entre o sistema sonoro e o sistema gráfico. Porém, segundo ela, o que pode ter acontecido é que, com isso, “apagou-se a necessária especificidade do processo de alfabetização” (SOARES, 2004, p. 9).

Desse apagamento é que, de acordo com a autora, vai se *inventando o letramento* a partir do questionamento do significado de alfabetizar uma criança. Muitas vezes, o que ocorre é uma tentativa de imbricar, mesclar, confundir esses conceitos em prol de um alargamento do que era entendido como alfabetização em direção ao que é entendido como letramento. O que seria perigoso na visão de Soares, pois estas perspectivas seriam diferentes uma da outra e demandariam metodologias diferenciadas, mas que poderiam ser produtivas se esta aproximação se desenvolvesse no sentido de alfabetizar num contexto de letramento.

Apesar disso, muitas professoras alfabetizadoras dividiram suas práticas entre as que alfabetizavam e as que letravam seus alunos. A questão é que também os adeptos do letramento passaram a ser criticados por somente utilizar textos da realidade dos alunos e acreditar simplesmente que os alunos se alfabetizariam naturalmente no contato com estes textos. Crítica essa já anteriormente presente no surgimento dos estudos sobre psicogênese da escrita infantil, já que, segundo Soares (2004, p. 11), ao privilegiar “a faceta psicológica da alfabetização, obscureceu-se sua faceta lingüística”.

Nessa disputa entre letrar ou alfabetizar, posteriormente, surgiram os discursos em prol de um “alfabetizar letrando”¹⁷, o que seria uma forma de integrar o ato de ensinar a ler e a escrever, porém a partir de textos existentes também fora da escola e que fossem interessantes e reais para os alunos.

Com esse discurso do “alfabetizar letrando” é que me apresentei para ingressar na linha de pesquisa dos Estudos Culturais em Educação. Neste momento é que conheci os estudos referentes às teorias pós-críticas, pós-modernas, pós-estruturalistas embasadas nos conceitos de identidade, de alteridade, de diferença, de subjetividade, de significação e de discurso, de saber-poder, de representação, de cultura, de gênero, de raça, de etnia, de sexualidade, de multiculturalismo.

¹⁷ Expressão usada originalmente por Soares (1998).

Aproximar-me deste referencial teórico fez com que eu repensasse a existência de uma possível essência das coisas, dos conceitos, das verdades tidas como imutáveis e eternas. De acordo com Kellner (1995, p. 109), os Estudos Culturais são hábeis em “desconstruir o óbvio tomando aquilo que é familiar e tornando-o estranho e não familiar e, sim, fazendo com que prestemos atenção à forma como nossa linguagem, experiência e comportamento são socialmente construídos”.

Percebi, então, a possibilidade de deslocamento do local de aprendizagem da escola também para a mídia, e, por conseqüência, o fato de que o aluno deixe de ser alfabetizado somente pela cartilha para ser alfabetizado e/ou letrado também pela revista, pelo jornal, pelo livro infantil, pelos programas de televisão. Afinal, no caminho das *múltiplas alfabetizações e alfabetismos*, da linguagem, da representação, do discurso, os alfabetismos são viabilizados em diversos produtos culturais. Trindade (2005), dessa mesma forma, apresenta a sua contribuição, pois questiona

o quanto a escola “pode”, ainda, pretensamente não reconhecer o caráter pedagógico da TV, da literatura infantil e de todos esses materiais que fazem parte do cotidiano de algumas crianças, de forma mais exaustiva que de outras, talvez dependendo do acesso e de sua interação com tais artefatos culturais (p. 131).

Assim, a escola passa a dividir a tarefa de educar indivíduos alfabetizados e letrados com outros espaços pedagógicos e entram em jogo uma grande variedade de textos visando à prática e apreensão da leitura, principalmente porque todo local pode ter essa função.

Nessa direção, o termo letramento começa a ser denominado no plural, entendendo como letramentos ou múltiplos letramentos todas as formas de alfabetizar e/ou letrar esse sujeito em diferentes espaços e através de diferentes artefatos culturais. Assim, o que se sugere é “pensar nos usos sociais da própria alfabetização dentro e fora da escola e, além disso, discutir que tipos de alfabetismos são apresentados na sociedade contemporânea” (DIAS, ENGERS, 2005, p. 518).

A introdução do conceito de múltiplos letramentos ou múltiplos alfabetismos pode, desta forma, designar a inserção de múltiplos códigos e diferentes sentidos ao que até então se entendia como prática social de leitura e de escrita. Entre todas

estas múltiplas formas de alfabetismos, interessa a esta pesquisa, no sentido de problematizar a relação que algumas professoras alfabetizadoras estabelecem entre textos escolares e textos televisivos, especificamente os estudos sobre *alfabetismo midiático* ou *alfabetismo crítica da mídia*.

Segundo Buckingham (2005), os textos veiculados na mídia televisiva combinam as linguagens visual, sonora e escrita. A *alfabetização midiática* se proporia, então, a desenvolver esta competência ampla de, não só ler o que está escrito, mas também a de ler estes outros sistemas simbólicos de imagens e sons que estão presentes neste artefato. Para este autor, “esta competência aparece descrita como una forma de *alfabetización* [...] [que seria] tan importante para los jóvenes como la alfabetización más tradicional que les capacita para leer la letra impresa” (p. 21).

Se, para Buckingham, o alfabetismo midiático está relacionado com a leitura não só de material escrito, mas também de imagens e de sons, para Kellner (1995), esta noção estaria relacionada muito mais com o aprendizado de uma leitura crítica destas mesmas imagens veiculadas pela televisão.

Considero importante salientar que sempre que utilizo as expressões alfabetização/alfabetismo midiática/o estou me referindo aos estudos que sugerem a leitura do material televisivo como forma de apropriação das estratégias persuasivas e ideológicas que estariam presentes em suas mensagens. Alfabetização midiática aqui teria um entendimento mais amplo de leitura e escrita, não estando estas habilidades voltadas, exclusivamente, para a sua forma escrita escolarizada. Esse discurso está presente nas falas de muitas das alfabetizadoras entrevistadas nesta pesquisa e, portanto, constitui-se em mais uma das “verdades” que estão circulando em nossas escolas quando nos referimos à alfabetização.

Todas estas mudanças no significado de uma mesma palavra e todas as mudanças no significado deste mesmo conceito acompanharam as transformações culturais e descobertas científicas destes últimos anos, por isso é que acredito ser possível afirmar que, muito mais do que uma variação de *métodos* de alfabetização, estamos falando de uma variação de *discursos* sobre alfabetização. E, nesse sentido, ainda é possível dizer, de acordo com Mortatti (2000) e com o que foi exposto neste capítulo, que a história dos métodos está intrinsecamente relacionada com a história dos sentidos atribuídos à alfabetização.

Sendo assim, é nesse aspecto que os Estudos Culturais dão sua contribuição ao buscarem analisar a produtividade destas redes discursivas e de como elas próprias estão constituindo estas diferentes práticas e realidades. Este tema vem sendo estudado por Trindade (2004) que afirma que,

quando mapeamos a produção de conhecimento sobre métodos e processo de alfabetização, alfabetismo e letramento – e a localizamos contextualmente –, mesmo que identificada em autorias, nos referimos à possibilidade de tal produção poder ser reconhecida como prática social, criada a partir de determinados discursos e representações. A possibilidade de interpretar as teorias como discursos não nos dá um olhar privilegiado sobre elas; contudo, nos permite compreendê-las não mais (ou somente) como produto de autorias, mas como produção cultural e coletiva, contextual e histórica, a qual também nos seus deslocamentos, sofre os efeitos de mudanças das práticas que a produzem. Outrossim, interpretar as teorias como discursos permite identificá-las como artefatos construtivos de práticas, comunidades e identidades sociais dos sujeitos. Isto é, permite reconhecer o quanto tal produção acadêmica é moldada pela linguagem, que passa a ser vista como produtora de tais artefatos (p. 127).

Na luta por legitimidade, atualmente, dois discursos sobre alfabetização vêm sendo amplamente discutidos em âmbito nacional, são eles: o Construtivismo e o Método Fônico. Esse embate pode ser mais uma ocorrência de um fato historicamente recorrente na área da alfabetização: o de se colocarem métodos, teorias, propostas de alfabetização, geralmente, em oposições binárias, tais como: Métodos Tradicionais e Construtivismo, Alfabetização e Letramento, Método Fônico e Construtivismo.

Alguns autores, como Morais (2006), apresentam da seguinte forma sua visão sobre este controverso embate na área da alfabetização:

fazendo um esforço para ignorar possíveis interesses comerciais, vemos os brasileiros que lutam em favor da readoção do método fônico de alfabetização apresentarem como armas (ou argumentos principais) o fato daquele método ter sido adotado com êxito pelos países ricos (França, Estados Unidos, por exemplo), de se basear em evidências científicas sobre o papel das habilidades de consciência metafonológica na alfabetização e de que é preciso, de início, garantir o aprendizado da alfabetização em si, para, só depois, investir no ensino que leva à leitura e à produção de textos. Segundo os cavaleiros desta cruzada, o remédio seria substituir o maléfico “método construtivista”, que supostamente seria adotado massivamente em nossas escolas, por uma pílula antiga, palatável e eficiente: o método fônico (p. 7).

O Método Fônico sugere que a criança aprenda a ler e escrever a partir do menor elemento constitutivo da língua, ou seja, do fonema. Este método de ensino esteve vinculado historicamente com os modelos ditos tradicionais de alfabetização. Há alguns anos, o pesquisador Fernando Capovilla vem fazendo duras críticas ao Construtivismo, tal qual pressupõe que este vem sendo trabalhado nas escolas públicas, afirmando que as crianças em processo de alfabetização estão demonstrando cada vez mais dificuldades e falhas na aquisição da leitura e da escrita por não estarem sendo oportunizadas a estas o ensino diretivo de elementos primários e indispensáveis da língua, tais como o fonema e o grafema.

Neste sentido, Soares (2004) comenta o fato de o Construtivismo estar, há algum tempo já, sendo questionado quanto à sua eficiência:

resultados de avaliações de níveis de alfabetização da população em processo de escolarização, que se multiplicaram nas últimas duas décadas, no Brasil e em muitos outros países, têm levado a críticas a essa concepção holística da aprendizagem da língua escrita¹⁸, incidindo essa crítica particularmente na ausência, no quadro dessa concepção, de instrução direta e específica para a aprendizagem do código alfabético e ortográfico (p. 12).

Seria esse um dos principais fatores que contribuiu para o descrédito do Construtivismo, ou seja, a concepção de que a simples vivência de práticas freqüentes de leitura de textos levaria o aprendiz a compreender o sistema alfabético e a dominar suas convenções. Com isso, muitas professoras começaram a não intervir na aprendizagem de seus alunos, deixando-os apropriar-se naturalmente do código escrito.

Embasado em estatísticas de fracasso e repetência em classes de alfabetização, pesquisas e afirmações de alguns autores e da mídia, o discurso do Fônico vem ganhando mais e mais adeptos.

O Método Fônico, que Capovilla propõe, se diferenciaria daquele já conhecido anteriormente por grande parcela dos professores, por incluir o trabalho com a consciência fonética e fonológica das crianças¹⁹ como fator inicial e propulsor

¹⁸ A autora explica, anteriormente, neste mesmo texto, que “método holístico da aprendizagem da língua escrita” se refere ao que se denomina de *whole language*, nos Estados Unidos, e ao *Construtivismo*, no Brasil.

¹⁹ Este trabalho estaria relacionado com o uso, desde a tenra idade, de jogos de rimas, de brincadeiras com aliterações, assonâncias, trava-línguas, tendo por objetivo o desenvolvimento da

da leitura e da escrita, ampliando também a proposta de que seja trabalhada com mais intensidade a oralidade nas classes de alfabetização.

Já o discurso do Construtivismo Pedagógico afirma, como foi comentado no início deste capítulo, que a criança precisa construir a leitura e a escrita a partir do contato com textos conhecidos que façam parte do contexto da criança, dos conhecimentos que já traz para a escola ao ingressar nesta, ou seja, este discurso está na contramão do discurso do Método Fônico. O discurso que está regendo, atualmente, aquilo que é considerado como o mais adequado para levar a criança a ler e a escrever com mais eficiência e que está legitimado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) é este, o do Construtivismo.

No entanto, baseado em suas prerrogativas, anteriormente citadas, os defensores do Método Fônico estão buscando mudanças neste documento que orienta a educação no país. Segundo o jornal *Folha de São Paulo*²⁰, “a decisão do Ministério da Educação de rever os métodos de alfabetização propostos nos PCNs reavivou um debate que opõe, de maneira ferrenha, construtivistas e defensores do método fônico”.

Por ocasião de uma das viagens que fiz nestes dois anos de Mestrado para apresentar trabalhos em congressos, seminários, encontros e fóruns, mais especificamente no *Congresso Educação e Sociedade: Perspectivas Educacionais no Século XXI*, realizado na UNIFRA, no ano passado, em Santa Maria/RS, tive a oportunidade de assistir uma palestra de Capovilla e de presenciar um embate ao vivo entre o psicólogo e as centenas de professoras alfabetizadoras presentes na sua palestra. Até o momento em que Capovilla estava “pedagogicamente” explicando a forma como acredita ser a mais adequada para o ensino da leitura e da escrita, todas o ouviam em silêncio e com atenção. Porém, ao concluir sua fala, ele disse a seguinte frase: “*Ou o Construtivismo não funciona ou as professoras alfabetizadoras são muito incompetentes em ensinar a ler e a escrever*”. Neste instante, a platéia se agitou e várias professoras protestaram dizendo: “*Tu és um psicólogo de laboratório e não sabes nada do dia-a-dia de uma sala de aula de alfabetização, tanto não sabe que estás afirmando que o Construtivismo é que é o*

habilidade lingüística da criança, o que evitaria, segundo Capovilla, que esta confundisse futuramente os sons das letras, o que poderia acarretar-lhe algumas dificuldades de aprendizagem.

²⁰ Publicação de 6 mar. 2006, p. A12.

*responsável pelo fracasso das crianças, mas nem tem o conhecimento de que o Construtivismo nem chegou a ser efetivamente implantado em nossas escolas*²¹.

Neste mesmo sentido, autores, como Soligo (2003, p. 32)²², afirmam que “para assimilar novos parâmetros educacionais, são necessários de 10 a 15 anos. Os PCNs nem sequer foram assimilados pelos professores como tal. A maioria das escolas usa o método misto, com cartilhas que misturam o fônico com outras idéias”.

O que parece existir é uma mescla entre discursos que fazem com que as alfabetizadoras adaptem o modelo com o qual estavam acostumadas a alfabetizar a essas propostas construtivistas de alfabetização, de letramento e de múltiplos alfabetismos que surgiram nestas últimas décadas. Nas palavras de Morais (2006),

o que se faz, na maioria das turmas de alfabetização, tanto nas que atendem a crianças como a jovens e adultos, está muito longe do que apregoam os PCN e seus autores. Tendemos a encontrar, ainda, um amplo emprego de métodos tradicionais (sobretudo o silábico), “casado” com práticas de leitura e produção de textos que, de fato, não eram realizadas na escola há algumas décadas, mas que assumem ainda um claro formato “escolar” (p. 3-4).

Este debate está tomando tal dimensão nos últimos anos que, em 2003²³, Capovilla fez a seguinte crítica, referindo-se à Emília Ferreiro, que, segundo ele, seria a “guru do Construtivismo”:

o mundo inteiro vem discutindo o método [fônico]. Aqui não, só existe a verdade da ‘santa’ Emília Ferreiro. O Brasil inteiro fica de joelhos diante dela [...] O atual método de alfabetização e, por consequência, adotado pelos PCNs, são obras-primas de burrice pré-científica.

Como resposta, a psicolingüista argentina Emília Ferreiro, enviou um e-mail para o Jornal *Folha de São Paulo*, no qual faz uso das seguintes palavras²⁴:

[...] O Sr. Capovilla promove técnicas, e seu método fônico é um ‘remake’ de métodos que têm mais de um século. Eu me ocupo de teorias. O método ‘ideovisual’ que ele me atribui não tem nada a ver comigo. Nunca me dediquei a inventar métodos nem a vender cartilhas²⁵. O que fiz foi pôr em evidência e tornar observáveis etapas importantes do desenvolvimento das

²¹ Estas falas foram transcritas das anotações realizadas por mim durante a respectiva palestra presenciada na UNIFRA.

²² Informação retirada do Jornal *Folha de São Paulo*, de 25 nov. 2003, p. 30-2.

²³ Informação retirada do Jornal *Folha de São Paulo*, de 25 nov. 2003, p. 30-2.

²⁴ Idem.

²⁵ Esta referência à venda de cartilhas ocorreu porque, segundo os construtivistas, Capovilla estaria interessado em trazer à tona o método fônico com o intuito de vender livros sobre o assunto.

crianças. Dediquei-me a mostrar e teorizar sobre o modo de pensar das crianças quando tratam de compreender a escrita. Superficialmente, e porque ele me cita, parece que falamos do mesmo. Mas ele fala de uma técnica (milagrosa, ao que tudo indica), e eu falo de crianças. Não há debate possível. [...]

Retornando ao relato do dia em que assisti à palestra de Capovilla, ouvi atentamente sua exposição sobre aquilo que acredita ser a melhor forma de alfabetizar as crianças. Então, de repente, ouvi, em sua fala, uma expressão nova para mim: “leitura logográfica”. Ele passou tão rapidamente por esta expressão que nem deu tempo de entender o que ele tinha explicado. Porém, quando estamos escrevendo uma Dissertação, tudo o que lemos, vemos e ouvimos nos remete ao nosso tema de pesquisa. Ao voltar para Porto Alegre, a primeira coisa que fiz foi entrar na Internet para me informar sobre o que exatamente ele estava querendo dizer com “leitura logográfica”, pois, imediatamente, remeti à idéia de logotipo, por consequência, a um tipo de texto que é veiculado na TV, cuja temática eu também estava trabalhando com as crianças da minha pesquisa.

Descobri que, para este autor, a partir dos estudos que ele realizou das pesquisas de Frith (1985), existiriam três níveis de leitura durante o processo de alfabetização: o logográfico, o alfabético e o ortográfico. No primeiro nível, a criança utilizaria as cores, o fundo e a forma das palavras como algumas das pistas utilizadas para a leitura, relacionando a palavra com seu contexto específico, tratando-a como um desenho. Um exemplo desta estratégia seria a leitura dos rótulos mais comuns no dia-a-dia da criança. No segundo nível, ela adquiriria a habilidade de fazer a correspondência sonora entre fonema e grafema, identificando e decodificando os menores elementos constitutivos da palavra. No terceiro nível, a criança seria capaz de realizar exercícios analíticos sobre a escrita. Para exemplificar o que foi dito, Capovilla afirma que

a criança passa por três estágios na aquisição de leitura e escrita, que são o *logográfico*, em que ela trata a palavra escrita como se fosse uma representação pictoideográfica e visual do referente; o *alfabético*, em que, com o desenvolvimento da rota fonológica, a criança aprende a fazer a decodificação grafo-fonêmica; e o *ortográfico*, em que, com o desenvolvimento da rota lexical, a criança aprende a fazer leitura visual direta de palavras de alta frequência (CAPOVILLA et al., 2004).

Estes estudos serão considerados como referência na análise dos dados desta pesquisa, porém somente à medida que apontam semelhanças que remetem ao tipo de leitura realizada pelas crianças desta pesquisa. Essa escolha é aleatória, já que também os estudos de Ferreiro poderiam servir de base para minhas análises, principalmente pela proximidade das classificações (e denominações) que ambos os discursos fazem dos mesmos níveis de leitura pelos quais passariam as crianças em processo de alfabetização.

Com a descoberta deste discurso, entendo que, apesar de ter uma trajetória significativa na área da alfabetização, é preciso estar sempre atenta àquilo que está em debate nesta área, buscando percebê-la como sendo constituída de muitos discursos diferenciados que estão em constante mudança, adaptação, transformação. Desta maneira, estarei resgatando minha prática como professora alfabetizadora, acrescentando um novo enfoque às minhas pesquisas e mantendo-me em busca de novos olhares sobre *alfabetização*.

Neste sentido, avanço para o capítulo no qual apresentarei os discursos de estudiosos da mídia e de algumas professoras sobre as aproximações e os distanciamentos percebidos por elas entre mídia e escola, especificamente entre televisão e alfabetização.

3 TELEVISÃO E EDUCAÇÃO

Exigir que alguém tivesse guardado tudo aquilo que já leu é o mesmo que exigir que ele carregasse tudo aquilo que já comeu. Ele viveu do alimento corporalmente e do que leu, espiritualmente, e foi assim que se tornou o que é. Mas, da mesma maneira que o corpo assimila o que lhe é homogêneo, o espírito guarda o que lhe interessa, ou seja, o que diz respeito a seu sistema de pensamentos ou o que se adapta a suas finalidades (SCHOPENHAUER, 2006, p. 135-6).

De todas as experiências vividas e leituras realizadas nas fronteiras entre televisão e educação, o que chega até estas páginas é o que ficou do lido e do vivido, é o que foi eleito como aquilo que pode ser capaz de expressar essa relação.

Início por uma breve explanação sobre minha experiência mais direta com a televisão, muito antes de estar imbuída dos estudos no campo dos Estudos Culturais em Educação e das leituras sobre comunicação.

Minha primeira experiência com a mídia foi quando conheci, em 1994, o projeto *Salto para o Futuro*²⁶, que se constituía em um programa de televisão no qual eram debatidos, por professoras, alunas do Magistério, especialistas em educação de todo o país, em cadeia nacional, questões até então inovadoras na área da educação, como *Projeto Político Pedagógico*, *Parâmetros Curriculares Nacionais*, *Escola Cidadã* e o *Uso de Tecnologias na Sala de Aula*, temas estes selecionados pela Fundação Roquette Pinto (TVE), organizadora do projeto.

Estreei minha participação neste projeto assistindo aos vídeos dos programas e debatendo suas idéias com algumas colegas do curso de Magistério na telesala montada no Instituto de Educação General Flores da Cunha, sob coordenação da Profª Ms. Maria de Lourdes Fernandes Cauduro. Depois de algum tempo, fomos convidadas a participar das gravações do programa nos estúdios da TVE/RS. Três anos mais tarde, passei à apresentadora do programa, representando a participação do estado (RS) no projeto e colaborando na elaboração das questões apresentadas aos especialistas no Rio de Janeiro, permanecendo neste projeto de 1994 até 1998. Esta experiência proporcionou-me o esclarecimento de muitas

²⁶ *Salto para o Futuro* é um Programa da TV Escola. Em 1991, iniciou em fase experimental como "Jornal da Educação – Edição do Professor", concebido e produzido pela Fundação Roquette Pinto, hoje Associação de Comunicação Educativa Roquette Pinto - ACERP. O objetivo do Programa é, por meio da educação a distância e da formação continuada, possibilitar que professores de todo País revejam e construam suas práticas pedagógicas. Disponível em: <<http://www.educacao.rs.gov.br/cate>>. Acesso em: 17 fev. 2006.

dúvidas, a realização de novas aprendizagens, dando-me a possibilidade de vivenciar a interatividade de professores formados por diferentes discursos, representações, linguagens e culturas, os quais foram aproximados pelo poder da mídia.

Como dito, uma das temáticas abordadas por uma das séries do programa *Salto para o Futuro* fez referência ao uso das tecnologias em sala de aula, no qual eram sugeridas possibilidades de “enriquecimento” das propostas escolares a partir da utilização dos meios de comunicação como uma forma “atraente” de ensino. Enfim, para que os alunos pudessem aprender os conteúdos escolares através de um modo mais “divertido”.

Propostas como a construção de jornais em sala de aula, de rádios juvenis nos grêmios estudantis, de uma leitura crítica das imagens e dos textos veiculados na mídia impressa e televisiva eram algumas das sugestões das especialistas e dos relatos de sala de aula apresentados no programa. A alfabetização midiática era vista, neste sentido, como uma possibilidade a mais na tarefa de formar alunos críticos. Como apresentado no capítulo anterior, o termo alfabetização aqui está relacionado com essa leitura crítica das imagens e dos textos produzidos e colocados em circulação por estes artefatos da mídia.

Estes textos, no sentido em que estão veiculando não somente nos livros escolares, mas também na televisão, na revista, no jornal, etc., podem ser considerados como textos culturais. No campo de pesquisa dos Estudos Culturais, há a possibilidade do alargamento do sentido da palavra *texto*, podendo incluir neste conceito não só narrativas, dissertações, poemas, como também sons, símbolos e imagens. Essa palavra, nessa perspectiva, pode se referir ao estudo tradicional da cultura letrada, como também a tudo que é produzido e produz significados. Neste sentido, “um filme, um quadro, uma foto, um mapa, um traje, uma peça publicitária ou de artesanato podem ser considerados textos culturais” (COSTA, SILVEIRA, SOMMER, 2003, p. 38).

A televisão²⁷ veicula diariamente uma imensa quantidade destes textos culturais, considerados, nesta Dissertação, como produtores de sentidos, tais como as falas das personagens dos mais variados tipos de programas e de publicidade

²⁷ Quando me refiro à televisão, entenda-se televisão aberta.

transmitida nos intervalos comerciais, e as imagens visuais integrantes destes artefatos culturais, como marcas, legendas e logotipos, entre outros. Sendo assim, entendo que a leitura de logotipos veiculados na televisão pode ser entendida como um alfabetismo, uma vez que esses textos podem, também, produzir sentidos. É nesta perspectiva que apresento Rios (2002 apud COSTA, SILVEIRA, SOMMER, 2003), pois, segundo esta autora,

qualquer coisa que possa ser lida como um texto cultural e que contenha em si mesma um significado simbólico sócio-histórico capaz de acionar formações discursivas, pode se converter em um legítimo objeto de estudo: desde a arte e a literatura, as leis e os manuais de conduta, os esportes, a música e a televisão, até as atuações sociais e as estruturas do sentir (p. 47).

E é dos artefatos que significam que este estudo irá se valer, isto é, de textos televisivos, não apenas pelo fato de os textos estarem na TV, mas pelo fato de estes também fazerem parte das práticas culturais e das práticas de leitura dos sujeitos desta pesquisa.

Sendo assim, é a partir dessa perspectiva que entendo que este meio de comunicação de massas e seus artefatos culturais estão cada vez mais presentes no nosso cotidiano, ocupando espaços cada vez mais significativos no plano da construção de significados. Estão assumindo cada vez mais importância na sociedade ocidental contemporânea, pois dificilmente alguém não está sujeito aos seus apelos ou pode deixar de ser deles receptor ou testemunha.

A expressão “Comunicação de Massas”, e a respectiva busca de seu significado, tem sido objeto de uma discussão cada vez mais ampla, pois,

no caso de estudos sobre a comunicação de massas, é importante lembrar aqui, pesquisas, especialmente na área da Antropologia, que desde o início dos anos 80, começam a apontar para novas questões, a partir do estudo de grupos sociais em interação com a televisão, perguntando sobre que trocas há entre o que é produzido e veiculado pelas emissoras e as pessoas que vivem cotidianamente uma relação de quase intimidade com personagens e situações da televisão, a proporcionar-lhes idéias e modos de viver (FISCHER, 1993, p. 38).

A esse fenômeno podemos denominar midiabilidade, ou seja, um fenômeno complexo das sociedades contemporâneas em que todos estão sujeitos à ação da mídia, a qual traz consigo a dificuldade em estabelecer fronteiras definidas entre a experiência enraizada nas relações sociais mais tradicionais (vivências) e aquela

“vívuda” através da mídia, incorporando valores e comportamentos dos seus personagens. Para Sardar e Van Loon (2005),

hoy vivimos en un mundo multimedia. “Multi” no solo por la diversidad de mensajes, sistemas significantes y tipos de discurso con la que nos bombardean, sino también por las formas que de hecho adoptan los medios (p. 154).

As orientações tradicionais dos trabalhos com a mídia apontavam para a adoção de um modelo estímulo-resposta, de cunho behaviorista, um modelo que discutiria a questão da influência direta dos meios de comunicação (HALL, 1992). O desafio às concepções, que viam os textos da mídia como transparentes, esteve no deslocamento em direção a uma preocupação de observar, nestes mesmos textos, suas estruturas lingüísticas; a ruptura com as concepções passivas e indiferenciadas de audiência e a sua conseqüente substituição por concepções mais ativas, sinalizando para uma noção de público na qual o espectador passa a ser visto como um leitor; as preocupações com as questões sobre os processos de codificação e decodificação das mensagens da mídia; e, chegando, finalmente, à retomada da discussão sobre o papel da mídia na circulação de representações.

Estas representações, segundo Sardar e Van Loon (2005), são compostas por quatro elementos básicos da indústria midiática, sendo eles a mensagem, as audiências, a tecnologia e o aspecto final do produto.

No final dos anos 1960, “a temática da recepção e a densidade dos consumos midiáticos começam a chamar a atenção” (ESCOSTEGUY, 2004, p. 150), e, neste momento, o processo comunicativo era visto ainda enquanto um circuito linear entre emissor, mensagem e receptor, em que estes pertenciam a lugares fixos e distintos, ou seja, um produto emite, através de uma linguagem própria, uma mensagem específica para um receptor passivo-idealizado, que a compreende exatamente da mesma forma em que foi pensada pelo seu emissor. Entretanto, esta visão idealizada das mensagens televisivas passa a ser repensada e entram em cena as “leituras negociadas” dos receptores [que] faz com que, de certa forma, se valorize a liberdade individual deste receptor e se subvalorize os efeitos de ordem social” (ESCOSTEGUY, 2004, p. 153).

Esta Dissertação, alinhada às pesquisas desenvolvidas pelos Estudos Culturais, entende que os produtos dos meios de comunicação são consumidos

enquanto lugar de negociação entre práticas comunicativas, significando, portanto, que os sentidos da mensagem a que se assiste não são únicos, nem podem ser interpretados da mesma forma pelos seus receptores-telespectadores, o que faz com que se passe a percebê-los como sujeitos ativos nesse processo. Nesta mesma linha, Hall (2003) diz que

o consumo ou a recepção da mensagem da televisão é, assim, também ele mesmo um “momento” do processo de produção no seu sentido mais amplo, embora este último seja “predominante” porque é “o ponto de partida para a concretização” da mensagem. Produção e recepção da mensagem televisiva não são, portanto, idênticas, mas estão relacionadas: são momentos diferenciados dentro da totalidade formada pelas relações sociais do processo comunicativo como um todo (p. 390).

Entre o momento da emissão, ou produção de uma mensagem televisiva, e o momento da recepção desta, existe um sinuoso e controverso caminho de significação, mediado pela linguagem e influenciado pelas diferentes culturas. Gómez (2000), ao citar Barbero, diz que, para este, a comunicação ocorre e é sempre mediada pela cultura e que, portanto, esta mediação está localizada entre a cultura, os receptores e os meios de comunicação.

Dessa forma, é possível dizer que essa relação entre culturas, sujeitos e meios é construída por uma linguagem que é plurissignificativa e histórico-socialmente construída, e que, portanto, a interpretação daquilo que está sendo visto, ou dito, pode ser polissêmica e/ou parafrástica. Escosteguy (2004) afirma que Hall trabalha com a pluralidade das modalidades de recepção dos textos televisivos. Nas palavras da autora,

Hall [...] argumenta [...] que podem ser identificadas três posições hipotéticas de interpretação da mensagem televisiva: uma posição “dominante” ou “preferencial”, quando o sentido da mensagem é decodificado segundo as referências da sua construção; uma posição “negociada”, quando o sentido da mensagem entra “em negociação” com as condições particulares dos receptores; e uma posição de “oposição”, quando o receptor entende a proposta dominante da mensagem, mas a interpreta segundo uma estrutura de referência alternativa (p. 151).

A posição “dominante” ou “preferencial” estaria para uma interpretação parafrástica, assim como as posições “negociada” e de “oposição” estariam para uma interpretação polissêmica, uma vez que a primeira posição de Hall seria uma repetição, uma paráfrase da mensagem recebida, e, tanto a segunda quanto a

terceira posições, estariam relacionadas com uma busca por um outro sentido, um sentido distinto daquele idealmente proposto pelo seu emissor.

Nesse sentido, é possível afirmar que o processo de recepção está diretamente relacionado com a forma pela qual as pessoas interpretam os produtos da mídia, sendo fundamental que este retorno (*feedback*), geralmente alcançado pelos índices de audiência, seja visto como parte deste processo comunicativo. Cada telespectador responderá de acordo com as relações comunicativas que estabeleceu com um determinado produto. Martín-Barbero (apud ESCOSTEGUY, 2001) afirma que

através das *mediações* é possível entender, fundamentalmente, a interação entre produção e recepção ou entre as lógicas do sistema produtivo e dos usos, ou seja, o que se produz nos meios não responde unicamente ao sistema industrial e à lógica comercial, mas, também, às demandas dos receptores (p. 101).

É importante, nesse sentido, perceber o redimensionamento dos estudos na Área da Comunicação que questionam a visão do receptor como vítima, na forma de “um ser manipulado, condenado ao que se quer fazer com ele” (MARTIN-BARBERO, 1995), e que sinalizam para o entendimento da recepção como um local de interação. Ao mesmo tempo, também é preciso não idealizar o papel e as potencialidades dessa interação. Nesta direção, Sánchez (1999, p. 57) afirma que “o emissor utilizará todos os recursos de comunicação ao seu alcance para conseguir que o receptor ‘adquira’ o conteúdo de sua mensagem e para conseguir influir sobre ele”.

As possibilidades de interações entre telespectador e televisão²⁸ são múltiplas. Preocupadas com quem é o seu público e com o aumento da audiência, as emissoras investem em muitos recursos e programas que aproximem a pessoa do objeto. Diante disso, esses novos alunos-receptores não estão mais somente esperando que o conhecimento venha da escola, pois para ter acesso aos meios de comunicação não precisam sair de casa; a mídia “invade” seus lares, não dando a eles a opção de entrar ou não em seu mundo, levando-os a serem parte desse cenário e não meros espectadores. E, neste sentido, os Estudos Culturais entendem

²⁸ *Televisão e Escola: (in)exclusão através da interatividade*, trabalho apresentado no III Fórum Nacional de Educação, realizado na Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) em Torres/RS, de 24 a 27 de maio de 2006.

os telespectadores como “criadores ativos de significado e não como marionetes culturais de um posicionamento textual” (BARKER, GALASINSKI, 2001, p. 7). Sendo assim, é possível trazer à tona as crianças do século XX que, segundo Steinberg (1997),

não são espectadoras de TV passivas e ingênuas. Como têm compreendido os profissionais da publicidade, as crianças são espectadoras ativas, analíticas, que freqüentemente produzem seus próprios sentidos relativamente aos comerciais e aos produtos que eles vendem (p. 79).

Ao emitir uma mensagem, o seu produtor irá fazer uma imagem mental ou “real” de quem deva ser o seu receptor, endereçando-a para este público específico. De acordo com esta previsão, e, segundo Ellsworth (2001), ele elabora seus textos, cenários, representações, que espera que atinjam a esse receptor de forma a fazê-lo consumir esse produto.

Neste modelo de processo comunicativo, o receptor também ocupa um lugar, uma posição; porém, esta é vista como necessária para que o círculo se mantenha em movimento, pois

existe uma posição no interior das relações e dos interesses de poder, no interior das construções de gênero e de raça, no interior do saber, para a qual a história e o prazer visual do filme²⁹ estão dirigidos. É a partir dessa ‘posição de sujeito’ que os pressupostos que o filme constrói sobre quem é o público funcionam com o mínimo de esforço, contradição ou de deslizamento (ELLSWORTH, 2001, p. 15).

Dessa forma, os emissores fazem muitas divagações em relação a quem é endereçada a sua mensagem e sobre quais são as posições e identidades sociais que seu público deve ocupar. O grande obstáculo que se coloca diante desse desejado e programado endereçamento é que nem sempre do outro lado da televisão está o sujeito desejado e posicionado conforme o “roteiro”, pois esses artefatos são mediados por uma linguagem também polissêmica e um sujeito pós-moderno, ou seja, uma linguagem que (re)produz inúmeros significados e um sujeito que não é único, mas múltiplo, ocupando não um lugar estático, mas muitos lugares simultaneamente. Então, ainda segundo Ellsworth (2001), se constantemente o produto não atinge o seu *alvo*, de que forma o processo se movimenta? Através do que já vimos anteriormente, da *negociação* ou das *leituras negociadas*, que deixam

²⁹ A autora refere-se, neste texto, ao endereçamento presente em filmes, porém me aproprio desta afirmação para estender este entendimento para todos os demais produtos veiculados pela televisão.

mais flexíveis as amarras entre “quem este produto pensa que é o seu público?” e “o que este produto significa para mim?”.

Refletindo sobre o processo da recepção é que Thompson (1998) apresenta uma série de estudos nesse sentido. Segundo esse autor,

estos estudios han descartado firmemente la idea de que los receptores de los productos mediáticos no son consumidores pasivos; han demostrado una y otra vez que la recepción de los productos mediáticos es un proceso mucho más activo y creativo de lo que el mito del receptor pasivo sugiere. Han demostrado igualmente que las maneras en que los individuos dan sentido a los productos mediáticos varía acorde con su bagaje social y sus circunstancias; de ahí que un mismo mensaje pueda comprenderse de manera distinta en contextos distintos (p. 61-2).

Tanto na escola como na TV, a mensagem é (re)significada pela linguagem, que é uma representação da realidade, e contém o posicionamento daquele que diz³⁰. Como a criança, na maioria das vezes, não conhece o tecido discursivo dos textos da mídia e, possivelmente, não indaga sobre as formas lingüísticas e não-lingüísticas, que são formas concretas selecionadas de transmitir o conhecimento cultural das pessoas sobre o mundo, poderia estar havendo um diálogo desigual entre os textos midiáticos e as crianças que freqüentam as instituições escolares de segunda a sexta-feira, entre a *pedagogia da mídia* e a *pedagogia da escola*.

Este distanciamento e possíveis aproximações entre televisão e criança, meios de comunicação e escola foram pesquisados em estudos anteriores a este que apresento. Portanto, antes de aproximar minha pesquisa do referencial teórico que a embasa, considero relevante relatar brevemente estes estudos realizados.

No livro *Televisão, Escola e Juventude*, de Cogo e Gomes (2001), é apresentado um estudo sobre televisão, juventude, escola e família, a fim de discutir as relações aí presentes, a partir de entrevistas com pais e educadores sobre a recepção da programação televisiva de seus filhos e alunos adolescentes.

Neste mesmo livro, os autores citam “o grupo de pesquisa sobre a recepção televisiva do Curso de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da UNISINOS, dentro do projeto maior “Como as pessoas vêem televisão”, que também estudou,

³⁰ *Pedagogia da Televisão: a produção de sujeitos escolares telespectadores*, trabalho apresentado e publicado na VI ANPEd Sul, realizada na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) em Santa Maria/RS, de 07 a 09 de junho de 2006.

durante o ano de 1996, a relação que os adolescentes estabelecem com a televisão” (COGO, GOMES, 2001, p. 32). Os dados desta pesquisa demonstram que os jovens acreditam que a televisão desempenha um papel de educadora, reconhecendo assim a possibilidade de existência, não só de uma educação escolarizada formal, mas também de uma educação informal possibilitada pelos meios de comunicação.

Já os estudos de Moreno e Lavander (1995) realizados no Peru, expostos no livro *Seducidos por la tele: huellas educativas de la televisión en padres y niños*, pretendem entender a televisão não como um instrumento, mas como um espaço que permite construir relações e sentidos que sejam válidos de forma educativa para as crianças, através do qual seja possível extrair aprendizagens para orientar o crescimento e a interação social. Entretanto, para isso, os autores não crêem que a televisão possa fazê-lo sozinha. É preciso, segundo eles, que este processo seja construído em conjunto e em continuidade com a escola e a família. Para tanto, os autores entrevistaram as famílias, tanto filhos como pais e mães, buscando entender como as crianças relacionam o “seu mundo” com a televisão, a fim de propor outros processos educativos integradores entre a escola, a família e a televisão.

Estes são apenas alguns dos livros existentes sobre uma possível articulação entre televisão, educação e telespectadores. A seguir, apresento estudos mais próximos entre televisão e o campo teórico que embasa esta pesquisa.

3.1 TELEVISÃO E ESTUDOS CULTURAIS EM EDUCAÇÃO

Não estou dizendo que a pesquisa sobre as audiências se inicia com os estudos culturais, mas que um determinado entendimento sobre essas práticas de recepção midiática é incrementado através da, mesmo que frouxa, vinculação aos estudos culturais (ESCOSTEGUY, JACKS, 2005, p. 90).

Como vimos, existe uma vasta variedade de artefatos culturais que produzem significados, além dos tradicionais livros didáticos, e que podem ser reconhecidos como legítimos: os livros infantis, os desenhos animados, as histórias em quadrinhos, os filmes, os anúncios publicitários. Ao falar das práticas de representação, Costa, Silveira e Sommer (2003) trazem como exemplo justamente o que foi dito anteriormente, pois, segundo eles,

um noticiário de televisão, as imagens, gráficos, etc, um livro didático ou as músicas de um grupo de *rock*, por exemplo, não são apenas manifestações culturais. Eles são artefatos produtivos, são práticas de representação, inventam sentidos que circulam e operam nas arenas culturais onde o significado é negociado e as hierarquias são estabelecidas (p. 38).

Para enriquecer a visão desses autores, Amaro (2002) afirma que a televisão é

um artefato cultural, produto da cultura, que carrega as marcas de seu tempo e também produz significados, sendo múltiplas as possibilidades de sua leitura e interpretação. Assim, na perspectiva dos Estudos Culturais, a TV faz parte dos processos culturais implicados na produção de conhecimento, na produção de significados e, portanto, tem uma pedagogia, ensina alguma coisa e está envolvida em processos de transformações de identidades e de subjetividades (p. 136).

Nesta perspectiva, os artefatos culturais³¹ contêm um currículo cultural que produz ou naturaliza significados, e a televisão, como um artefato que contém representações de uma determinada época, produz significados, possui múltiplas interpretações e diz como as coisas devem ou não serem vistas, e assim, institui verdades. Considero importante a apresentação da dimensão educativa produzida pela mídia em relação àquilo que aprendemos, na medida em que “a mídia é, ao mesmo tempo, uma parte crítica na infra-estrutura material das sociedades modernas, e, também, um dos principais meios de circulação das idéias e imagens vigentes nestas sociedades” (HALL, 1997). Nesse campo, os conceitos de identidade, cultura e discurso também aparecem como centrais nas discussões pedagógicas.

Com o advento das novas formas de tecnologia de informação, a escola passou a dividir com os meios de comunicação a tarefa de educar os sujeitos. E é, dessa forma, afirmam Green e Bigum (1995, p. 218), que “educacionalmente, somos levados a avaliar o nexos cada vez mais importante entre a cultura da mídia e a escolarização pós-moderna”, e eu diria entre televisão e alfabetização. Diretamente relacionada com a abordagem dessa Dissertação, Trindade (2005) considera que

formas de letramento e alfabetismo, contextualizadas culturalmente, povoam esse mundo letrado do século XXI, com divulgação impressa, digital e eletrônica, através de *outdoors*, filmes, músicas, propagandas, desenhos, jogos infantis, etc. São marcas e produtos que *alfabetizam*

³¹ Embasada neste referencial teórico, entendo tanto a televisão quanto os programas televisivos como artefatos culturais.

crianças, jovens e adultos por meio do uso dessas tecnologias (p. 130) [grifo meu].

A partir disso, é possível dizer que, nas últimas décadas, a televisão vem assumindo um papel cada vez mais central na vida cotidiana das pessoas, pois a maioria das informações que adquirimos provêm deste artefato. O que se sabe e o que se pensa está cada vez mais relacionado com aquilo que é visto na TV, com a forma com que esta seleciona e exhibe seus conteúdos informativos. Assim, a aprendizagem dá-se de forma pedagógica também através da mídia³².

Em entrevista a Cogo e Castro, realizada em 1997 e, posteriormente, transcrita no livro dessa pesquisadora em 2001, Gómez, ao ser questionado sobre a atualidade das pesquisas sobre televisão, afirma que

a televisão, que é o meio mais popular do século XX, vai continuar sendo muito importante para o próximo século, mesmo com a tecnologia digital e a Internet. Embora estejam na moda os estudos sobre tecnologia digital, a televisão ainda continua atual, porque segue sendo a principal fonte de informação e diversão, o principal meio para passar o tempo livre da maioria da população da América Latina (p. 101).

Levando em consideração a pesquisa realizada pela *Eurodata TV*³³, na qual foi verificado que, no patamar mundial, as crianças e os jovens brasileiros, de dois a quinze anos de idade, são os que permanecem mais tempo frente à televisão, dependendo uma média de 3 horas e 31 minutos diários com essa tarefa, aproximando-se muito do tempo em que estes permanecem nos bancos escolares, e também se considerarmos a pesquisa realizada pelo *Núcleo de Estudos de Mídia, Educação e Subjetividade da UFRGS*³⁴, coordenado pela Prof^a Dr^a Rosa Maria Bueno Fischer, na qual o contato com a televisão supera o tempo escolar, chegando a ser o de quatro a seis horas diárias, já me parecem motivos mais do que relevantes para estudar os efeitos que estão sendo produzidos por este artefato.

Ademais, esse fato também se repete em outros países da América Latina, como é o caso da Argentina, pois, de acordo com Flores (2000), as crianças de Buenos Aires permanecem em média 4 horas e 45 minutos frente à TV em dias de

³² *A Mídia como Escola*, trabalho apresentado e publicado no VI Seminário Pedagogia em Debate, realizado na Universidade Tuiuti do Paraná, em Curitiba/PR, nos dias 27 e 28 de outubro de 2005.

³³ Publicada no jornal *Zero Hora* em 21 nov. 2005.

³⁴ Pesquisa publicada no jornal *Letra A* do CEALE em abr/mai 2005, p. 15.

semana. Já nos fins-de-semana, esse número aumenta ostensivamente, chegando perto das 7 horas diárias de contato com a “telinha”. Para ela, “la televisión es la *ocupación más importante* en la vida de los *niños* de nuestra sociedad (por lo menos en cuanto al tiempo que se dedica)” (FLORES, 2000, p. 108).

A partir destes dados é que podemos pensar, na perspectiva dos Estudos Culturais em Educação, que a televisão, enquanto artefato cultural, possui uma *pedagogia* que produz novos significados e reproduz outros tantos, pois, segundo Schmidt (2001, p. 63), “falar na pedagogia da mídia é compreender que, ao vermos TV, estamos aprendendo coisas, estamos sendo constantemente interpelados por discursos que nos conformam e nos subjetivam”.

Como irei trabalhar com o termo *pedagogia*, acredito ser necessário explicitar tal conceito. Alguns dicionários trazem este verbete como sinônimo de “arte de instruir, ensinar ou educar as crianças” ou ainda como “direito de censurar os outros”. Diante disso, e de acordo com o que foi visto até então, percebo a possibilidade de a televisão estar educando as crianças.

Nesta mesma linha, é possível, segundo Costa, Silveira e Sommer (2003, p. 57), pensar a existência de uma pedagogia da mídia que se refere, então, “à prática cultural que vem sendo problematizada para ressaltar essa dimensão formativa dos artefatos de comunicação e informação na vida contemporânea”.

Já Steinberg (1997) fala em “pedagogia cultural” e essa pedagogia se remete à

idéia de que a educação ocorre numa variedade de locais sociais, incluindo a escola, mas não se limitando a ela. Locais pedagógicos são aqueles onde o poder se organiza e se exercita, tais como bibliotecas, TV, filmes, jornais, revistas, brinquedos, anúncios, videogames, livros, esportes, etc... (p. 102).

A mídia, além de entreter as pessoas, também ensina a como devemos olhar para o mundo. Assim, enquanto meio de comunicação, ela é responsável pela fabricação de discursos, e que não são neutros e transparentes na sua descrição, pois, através de uma linguagem midiática própria, constroem, regulam e controlam o saber dos sujeitos espectadores.

Assim, a mídia vai, muitas vezes, aonde a escola não chega. “Os meios de comunicação vão buscar qualquer um em toda a parte” (ROCHA, 1995, p. 34) e, sendo considerado um artefato da comunicação, a televisão produz significados, por

vezes, “mais significativos que os valores e sentidos das mediações da escola e da família” (ESCOSTEGUY, 2005³⁵), oferecendo assim uma outra possibilidade de produção de sentidos.

Estes sentidos estão distanciados daqueles presentes no *currículo escolar* e formam um *currículo alternativo* de saberes e valores, que não está preocupado em hierarquizar informações, por ordem de complexidade, mas sim visibilizar, como uma grande *sala de aula sem paredes*³⁶, imagens e discursos simultaneamente a todos, em todos os lugares. Baseando-se nos “*insights*” dos Estudos Culturais, Steinberg (1997, p. 102) afirma que “estamos mais bem equipados para examinar os efeitos da pedagogia cultural, com sua formação de identidade e sua produção e legitimação do conhecimento, isto é, o currículo cultural”.

É possível, nesta direção, denominar também este currículo alternativo de saberes como *currículo cultural*, que, segundo Costa, Silveira e Sommer (2003, p. 57), “diz respeito às representações de mundo, de sociedade, do eu, que a mídia e outras maquinarias produzem e colocam em circulação, o conjunto de saberes, valores, formas de ver e de conhecer que está sendo ensinado por elas”.

Postman (1999) explica que a sociedade passou por uma grande transformação: da *cultura impressa* para a *cultura da imagem*, tendo a televisão como expoente máximo, pelo poder que tem de abranger um grande público e pela qualidade de imagens e signos sonoros e visuais que transmite. Frente a isso, surgem, como explicitado no capítulo anterior, os estudos sobre *alfabetismo midiático* que pretendem analisar como os sujeitos interagem com textos e imagens presentes em revistas, propagandas, programas de TV, vendo-os como produções culturais que significam e constroem significados, influenciando e moldando seus leitores, desnaturalizando, com isso, aspectos de nossa cultura.

Assim, passo, a partir desse momento, a trazer para essa discussão os dados produzidos na pesquisa de campo realizada durante a Proposta de Dissertação. O objetivo de apresentá-los ao leitor é o de que tenha conhecimento de que este discurso do *alfabetismo midiático* e tantos outros circulam nos depoimentos das professoras entrevistadas. Neste estudo, estes discursos servirão como

³⁵ Afirmação realizada em exposição oral durante a participação na banca de defesa de Dissertação de Tais Ferreira, realizada na Faculdade de Educação da UFRGS, em 09 mar. 2005.

³⁶ Lomas (2001).

referência para a discussão das relações entre televisão e alfabetização, entre textos televisivos e aquisição da leitura e da escrita escolarizadas.

3.2 TELEVISÃO E ALFABETIZAÇÃO: OS DISCURSOS DAS PROFESSORAS

Alguns estudos já foram realizados no sentido de investigar como que professores percebem a relação entre os meios de comunicação e a escola. Uma destas pesquisas, realizada na América Latina, foi coordenada por Guillermo Orozco Gómez, estudioso da área da comunicação no campo dos Estudos Culturais Latino-americanos. Na ocasião, houve a participação de cem professores mexicanos que discursivizaram acerca de suas concepções sobre o vínculo entre a televisão e a escola. A maior parte dos entrevistados afirmou que estas não devem se misturar. As principais justificativas seriam a falta de capacidade para o trabalho com este meio de comunicação em sala de aula e a falta de tempo e de uma possível relação entre a programação televisiva e os conteúdos escolares. Apenas uma minoria percebe que a televisão pode apresentar algum conteúdo instrutivo e produtivo, sendo estes os que sugerem, por vezes, que os alunos assistam em casa determinados programas para serem comentados em aula posterior.

Segundo Gómez (2000, p. 137), os professores mexicanos negam a televisão por serem muito orgulhosos em reconhecer que esta também educa os alunos, mesmo que alguns reconheçam que as crianças aprendem com a televisão. Para ele, “esta visión un tanto *magisterial* [...] incide para que vean de modo muy reduccionista el papel educativo de la televisión”.

Assim como na pesquisa de Gómez (2000), as professoras entrevistadas por mim também se posicionaram a favor e contra a utilização da televisão na escola. Nesta linha, apresento a pesquisa de campo desta Dissertação.

Na primeira etapa da pesquisa de campo, participaram setenta e seis professoras que realizaram cursos de extensão sobre alfabetização na FAPA³⁷ e na UFRGS em 2005. Os questionários foram propostos e recolhidos durante uma participação nos cursos *Alfabetização de Jovens e Adultos* e *Alfabetização: mitos e*

³⁷ Faculdades Porto-Alegrenses.

desafios, da FAPA, e *Múltiplas Alfabetizações e Alfabetismos*, da FAGED/UFRGS³⁸. O curso de extensão *Alfabetização de Jovens e Adultos*, da FAPA, foi resultado de uma parceria entre esta instituição, a UNESCO e a Secretaria Estadual de Educação. No ano de 2006, o curso completou a sua terceira e última edição, estando voltado para atender o mesmo grupo de professoras alfabetizadoras de jovens e adultos de escolas selecionadas. Estas professoras se deslocavam até essa instituição para receber, quinzenalmente, formação continuada. Já o curso *Alfabetização: mitos e desafios* faz parte de um conjunto de cursos de extensão oferecidos semestralmente pela FAPA para aperfeiçoar, em encontros semanais, os conhecimentos das próprias alunas e da comunidade em geral. Ambos os cursos da FAPA foram coordenados pela Prof^a Dr^a Lourdes Maria Bragagnolo Frison. O curso de extensão *Múltiplas Alfabetizações e Alfabetismos*, da UFRGS, esteve, em 2006, na sua segunda edição e contou com a coordenação, nas duas edições, da Prof^a Dr^a Iole Maria Faviero Trindade e com o apoio do SESu/MEC e do NECCSO³⁹, estando voltado para estabelecer diálogos entre a universidade e professoras alfabetizadoras de diferentes instituições escolares.

A opção por este público, para fazer parte da pesquisa, esteve relacionada com a possibilidade de encontrar um grande número de profissionais da alfabetização reunidas no mesmo espaço com pelo menos um objetivo, aparentemente, em comum: aprofundar seus conhecimentos nesta área de ensino. As setenta e seis professoras, que constituem o corpus da pesquisa inicial, realizada durante a Proposta de Dissertação, responderam um questionário com as seguintes perguntas: a) *Você percebe relações entre televisão e alfabetização? Quais?* e b) *Você utiliza televisão na sua sala de aula? Como?*, as quais tinham por objetivo saber a opinião das professoras acerca do assunto e investigar quais os usos que estão sendo feitos da televisão na escola⁴⁰.

³⁸ Por ocasião em que ministrei aulas nestes cursos de extensão. Todas as entrevistadas concederam autorização para o uso dos questionários na minha pesquisa.

³⁹ Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade.

⁴⁰ *Da produção de discursos sobre alfabetização*, trabalho apresentado e publicado no XI Seminário Internacional de Educação, realizado na Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) em Cachoeira do Sul/RS, em 20 de julho de 2006. *Da produção de discursos sobre alfabetismo midiático*, trabalho apresentado e publicado no 2º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação (2º SBCE), realizado na Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) em Canoas/RS, de 02 a 04 de agosto de 2006.

Após a comparação e análise das recorrências presentes nas respostas das professoras, que consistiu na classificação dos elementos segundo semelhanças e diferenças, com posterior reagrupamento, em função de características comuns, foi realizada a seleção de algumas respostas destas professoras para contemplar as unidades analíticas emergentes dos questionários. As três unidades de análise que surgiram dos relatos das professoras sobre a forma pela qual relacionavam o processo de alfabetização com a televisão foram denominadas por mim, à época, como: *alfabetizar **sem** a televisão*, *alfabetizar **com** a televisão* e *alfabetizar **para** a televisão*⁴¹.

Considero relevante esclarecer de antemão que a exposição destes depoimentos possui como objetivo principal analisar as possibilidades de discursos sobre o uso da televisão em classes de alfabetização e, de forma alguma, pretendem imprimir juízo de valor em relação a cada uma destas metodologias, mas sim analisar a sua produtividade na aquisição da leitura e da escrita, e na constituição dos sujeitos escolares.

No grupo referente ao *alfabetizar **sem** a televisão*, estão expostos os argumentos daquelas professoras que consideram os meios de comunicação de massa como concorrentes da escola no processo educativo, tendo em vista a diferença de tempo que as crianças se mantêm em contato com estes e que estes possuem recursos mais atrativos para a exposição de seus conteúdos do que a escola. Essa afirmação pode ser percebida nos seguintes excertos dos textos dessas professoras: *“a televisão não tem nenhum conteúdo escolar para ensinar”*; *“a televisão deixa a criança mais hiperativa e desatenta”*; e *“os programas televisivos, em que os personagens falam errado, influenciam os alunos”*.

A possibilidade de que a televisão pudesse substituir o professor em sala de aula era uma das grandes preocupações dos profissionais da educação durante o meu curso de Magistério. Um dos adeptos desta concepção, Libâneo (2003, p. 25), argumentaria ainda que não há nada de proveitoso, útil ou fundamental nesse novo mundo, pois *“a escola tem concorrentes poderosos, inclusive que pretendem*

⁴¹ Por sugestão dos professores presentes na minha banca de defesa de Proposta de Dissertação, alterei a denominação dos grupos de discursos de *“alfabetizar **sem**, **com** e **para** a mídia”* para *“alfabetizar **sem**, **com** e **para** a televisão”*.

substituir suas funções, como as mídias, os computadores e até propostas que querem fazer dela meramente um lugar de convivência social”.

Dessa mesma forma, Moran (1993, p. 183) afirmaria que “a escola parece um desmancha-prazeres. Tudo o que as crianças adoram, a escola detesta, questiona ou modifica”. Nesses discursos, a televisão é posta como uma ameaça, e deve ser banida da educação da criança, pois “*não tem nenhum conteúdo para ensinar*” aos alunos e ainda os influencia negativamente, ao veicular representações de personagens que “*falam errado*”. Estes discursos estão sendo produzidos, como foi dito anteriormente, também por estudiosos da educação, que vêem a televisão como uma ameaça à escola.

A maioria das professoras entrevistadas concorda com a afirmação de que a única maneira pela qual a mídia invade as suas salas de aula é através de comentários e conversas das crianças entre si sobre aquilo que vêem na televisão. Estes comentários também puderam ser encontrados na turma de alunos pesquisada durante a minha pesquisa de campo. Eles foram registrados no meu Diário de Campo e transcritos abaixo:

Durante uma atividade na sala de aula, um aluno que estava sentado em um grupo ao lado da professora perguntou a ela:

- Né, profe, que dá o Chaves ainda?

A professora responde:

- Puxa, pessoal, eu não sei!

Outro aluno continua:

- Dá sim! É que a gente tem que vir para a escola quando está começando.

A professora responde:

- Pode ser!

E o segundo aluno conclui:

- É, profe, eu sei! Eu sempre olhava!

(DIÁRIO DE CAMPO, 17/04/2006)

Fechando este grupo, trago Lomas (2001) ao se posicionar em relação ao fato de que a escola não estaria considerando relevante a aproximação entre as experiências das crianças com a televisão e as práticas escolares. Segundo ele, em algumas escolas,

persiste [...] um desejo inútil de colocar portas no campo da educação, que se empenha em transformar as classes em *salas de aula com paredes*, onde não entra nada do que se diz e do que se faz fora da escola para ser objeto de estudo e reflexão (p. 150).

Dito isso, apresento, então, o grupo do *alfabetizar com a televisão*. Esses discursos estão relacionados com uma certa utilização pedagógica dos recursos de comunicação e informação como complemento aos conteúdos escolares. Aqui estão a fala das professoras que não desprezam a potencialidade da televisão na vida dos alunos e que fazem uso desse currículo paralelo e/ou alternativo em prol do currículo escolar, com o fim de agilizar, facilitar ou complementar o ensino realizado na sala de aula. Não considerando, nesta perspectiva, este artefato como *inimigo*, mas como *parceiro* na tarefa de educar.

Essas professoras acreditam que a educação não responde sozinha, através dos seus artefatos pedagógicos, pela preparação integral do cidadão consumidor, pois estaríamos igualmente diante de novas possibilidades de informação e de novos modos de produção, análise e transferência de conhecimento.

Alguns depoimentos das alfabetizadoras demonstram que elas vêem a televisão como uma parceira no processo de alfabetização, tal como expresso nos excertos a seguir: *“assistindo televisão eles estão em contato com letras e palavras e isso é bom para a alfabetização”*; *“nomes de novelas e programas podem servir de referencial para a leitura e a escrita”*; *“devemos partir do que eles gostam, por isso é importante deixar que eles falem sobre a TV com os colegas e trabalhar em cima disso”*; e também *“é bom trazer filmes para mostrar aquilo que a gente ensina de uma forma mais interessante”*.

As professoras adeptas deste discurso estariam sendo subjetivadas por afirmações que percebem a “influência” da prática de assistir televisão na aprendizagem da leitura e da escrita escolarizadas. Desse modo, afirmações como, “o hábito de permanecer assistindo televisão por horas faz com que grande parte do vocabulário, jogos lingüísticos e outras formas de expressão destes telespectadores sejam influenciados pela linguagem rápida e sintética da TV” (CEALE⁴², 2005, p. 15), estariam repercutindo nessas professoras alfabetizadoras como “verdades” a serem

⁴² Informação retirada do Jornal *Letra A*, que, como dito anteriormente, é uma das publicações realizadas pelo CEALE.

seguidas. Sendo assim, elas acreditam que a exposição aos textos televisivos pode levar a criança a construir com mais facilidade a leitura e a escrita na escola.

Para alguns autores, como Gómez (2000), é evidente que as crianças realizam aprendizagens significativas ao assistirem televisão, pois, segundo ele,

los niños aprenden de la televisión informaciones variadas y aisladas y una serie de comportamientos que ponen en práctica – cuando hay que poner en práctica. Antes de tener la oportunidad de aprenderlo en la práctica, lo aprenden en la televisión. Por ejemplo, aprenden cómo comportarse en la escuela, antes de ir a la escuela. Aprenden comportamientos sociales a través de la televisión, de forma que cuando llegan a un escenario real, similar al de la televisión, ya saben qué hacer y cómo comportarse; por supuesto estereotipadamente, porque no están respondiendo al estímulo directo que se les ofrece en esa situación. En fin, hay una lista larga de aprendizajes posibles, una lista de influencia de los medios de comunicación en el desarrollo educativo (p. 139-140).

Em afirmações como esta, é que se apóiam os dizeres das alfabetizadoras que se identificam com essa “verdade”.

A última unidade de análise, *alfabetizar para a televisão*, parece ser a que está mais presente nas escritas destas profissionais. Este posicionamento estaria associado ao estudo nas salas de aula do lugar ocupado pela mídia em nossas sociedades e dos efeitos da comunicação midiática na vida das pessoas e em seus modos de perceber o mundo.

A principal preocupação destas profissionais estaria em fazer uma leitura crítica das mensagens e discursos veiculados na televisão como forma de aprender a ler as mensagens persuasivas, por vezes ideológicas e discriminatórias, divulgadas por este meio de comunicação, com o propósito, segundo elas, de não deixar seus alunos se tornarem sujeitos passivos diante daquilo que é visto na televisão. Bem de acordo com os estudos sobre *alfabetismo midiático* e *alfabetismo crítico da mídia*, apresentados no capítulo anterior deste estudo. Para Costa (2003), uma discussão sobre os efeitos da mídia implicaria a reflexão sobre os limites desse artefato, pois,

por um lado, isso significa não demonizar a mídia, não fazer dela o monstro que ela certamente não é, não negá-la *per se*. Significa, por outro lado, não endeusá-la, como se ela fosse um artefato tecnológico imprescindível a ser colocado a serviço da escola. Em suma, isso significa aproveitar a mídia para aquilo e naquilo que ela pode nos oferecer de positivo (p. 124).

Segundo Kellner (1995, p. 109), esta perspectiva de ler as imagens de maneira crítica “implica aprender como apreciar, decodificar e interpretar imagens, analisando tanto a *forma como* elas são construídas e operam em nossas vidas, quanto o *conteúdo que* elas comunicam em situações concretas”⁴³.

Para ser capaz de desconstruir estas mensagens implícitas dos textos e das imagens televisivas, esta perspectiva prescreve que, desde as classes de alfabetização, seja realizado um trabalho direcionado à reflexão sobre o seu conteúdo. Esta seria uma forma de favorecer práticas de letramento, que estariam aqui, então, sendo consideradas relevantes por estas professoras, não só pelo discurso de que é necessário ensinar a ler todas as formas de texto com os quais as crianças em processo de alfabetização estão em contato, mas também porque o estudo sobre os textos veiculados pelos meios de comunicação já estão sendo considerados, há quase uma década, pelo Ministério da Educação, como *Conteúdos Obrigatórios de Ensino*, propostos por pelo menos dois dos volumes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), como podemos observar nos seguintes excertos:

O aluno deverá ser capaz de compreender o sentido das mensagens orais e escritas, de que é destinatário direto ou indireto, desenvolvendo sensibilidade para reconhecer a intencionalidade implícita e conteúdos discriminatórios ou persuasivos, especialmente nas mensagens veiculadas pelos meios de comunicação (PCN, Língua Portuguesa, 1997, p. 124).

Uma abordagem crítica, analisando a descaracterização que os meios de comunicação podem ocasionar, principalmente no comportamento, na fala, no estímulo ao consumo é fundamental para uma compreensão mais ampla deste tema (PCN, História e Geografia, 1997, p. 146).

O discurso da mídia também contribui para a legitimação desta perspectiva, pois revistas direcionadas ao público docente, de caráter pedagógico, como é o caso da revista *Nova Escola*⁴⁴, apresentam essa representação (a de *alfabetizar para a televisão*) como uma doutrina a ser seguida, conforme o excerto: “Portanto, abandone o discurso que rotula a telinha como a raiz de todos os males e procure assisti-la com outros olhos!”. Nessa edição da revista, ainda é possível encontrar um

⁴³ Grifo do autor.

⁴⁴ Publicação de jan/fev 2006, p. 44.

quadro prescritivo no qual os professores são orientados a como “devem” e “não devem” usar a televisão na sua prática pedagógica⁴⁵.

Outro excerto de texto escrito por uma professora alfabetizadora se faz importante de ser mencionado nesse contexto. Segundo ela, *“problematizar a televisão pode ajudar a compreender que aquilo que, muitas vezes, aparece na televisão como verdade única pode ser ressignificado”*. A partir disso, será que se pode afirmar que esta professora teve acesso à edição da revista *Nova Escola*? Essa é uma questão que não se pode responder. Sua resposta poderia ser afirmativa ou não. No entanto, é possível afirmar que essas representações de discursos, sejam elas de revistas, de referenciais curriculares ou das próprias professoras, visibilizam discursos que estão circulando e direcionando a prática pedagógica destas professoras.

Muitas professoras que disseram conhecer esta metodologia não trabalham com as propostas que se aproximam do modelo de interlocução, proposto por Kellner (1995) e Lomas (2001), entre sala de aula e mídia, porque descrevem ser esta uma forma muito difícil de alfabetizar, pois inclui que elas próprias saibam e estejam preparadas para ler estas imagens e textos televisivos, sendo que isso exigiria uma maior preparação do professor nas instituições formadoras de educadores, alegando que não tiveram esta formação nem a receberam “dos responsáveis” pela sua formação profissional.

Além disso, justificaram que não há televisões nas escolas nem nas salas de aula para que isso seja feito, e que manusear vídeos cassetes e DVD's não é algo comum para elas, afirmando também que pedir para que todos os alunos olhem televisão ou determinado programa a uma determinada hora em casa e analisem sozinhos, trazendo suas considerações para a aula, seria uma completa utopia. Porém, considero importante salientar que são poucas as escolas públicas que não possuem televisão e que não fazem uso da prática de assistir desenhos animados em fitas de vídeo⁴⁶. No entanto, Magaldi (2003) reconheceria que

os fatos indicam que a TV e o vídeo, no ensino fundamental e médio, são tratados, geralmente, como meros recursos didáticos que podem, eventualmente, atenuar o desinteresse dos alunos. Presos a suas rotinas (temáticas e metodológicas) e despreparados para o uso desses meios, os

⁴⁵ Ver anexo.

⁴⁶ Realizo esta afirmação baseada na minha experiência de seis anos como professora em escolas públicas estaduais.

professores, em sua maioria, não conseguem articular organicamente os audiovisuais contemporâneos ao processo pedagógico. A presença dos equipamentos em grande parte das redes públicas não significa que eles estejam sendo usados com proveito (p. 112).

Concluindo, os teóricos pesquisados e as professoras entrevistadas que se engajam nessa perspectiva fazem menção à possibilidade de se discutir primeiramente o quanto a televisão pode ser um espaço legítimo de produção, construção e divulgação de conhecimentos, investindo no exame de uma pedagogia que se preocupe com o desenvolvimento de um *alfabetismo crítico da mídia* e de uma *alfabetização tecnológica do professor*⁴⁷, em que o compromisso da escola esteja associado à formação de um sujeito pensante e capacitado tecnologicamente para assimilar criticamente a linguagem da mídia.

Dessa forma, essa pesquisa inicial tentou entender o discurso “no contexto da crítica pós-estruturalista, como sendo utilizado para enfatizar o caráter lingüístico do processo de construção do mundo social” (SILVA, 2000, p. 43). Além disso, buscou realizar a análise desses discursos, levando em consideração a perspectiva de Luke (2003), na qual é priorizado

o estudo da linguagem e dos discursos circulantes nas instituições sociais. Fazendo uso da teoria pós-estruturalista do discurso e da lingüística crítica, que têm por foco o modo como as relações sociais, a identidade, o conhecimento e o poder são construídos por meio de textos falados e escritos nas comunidades, nas escolas e nas salas de aula (p. 93).

Sendo assim, as formas como vem se dando o uso da televisão em sala de aula poderia ser encarado como uma discussão importante para a pesquisa no campo da educação, já que, nesta perspectiva, segundo Rocha (2005),

é preciso particularmente conhecer as tecnologias (ou os produtos tecnológicos) que estão sendo utilizadas de forma crescente nos ambientes escolares, a fim de podermos entender como elas estão sendo difundidas e como estão sendo articuladas com as conhecidas e tradicionais operações do ensinar-aprender [...] É preciso também conhecer o impacto que estas tecnologias exercem, quais transformações sociais, econômicas, políticas e culturais (científicas e pedagógicas, no nosso caso) provocam e quais relações de subjetivação atuam para justificarem a necessidade de sua utilização (p. 22).

⁴⁷ “Conceito que envolve o domínio contínuo e crescente das tecnologias que estão na escola e na sociedade, mediante o relacionamento crítico com elas. Este domínio se traduz em uma percepção global do papel das tecnologias na organização do mundo atual e na capacidade do professor em lidar com as diversas tecnologias, interpretando sua linguagem e criando novas formas de expressão, além de distinguir como, quando e por que são importantes e devem ser utilizadas no processo educativo” (SAMPAIO, M., 1999, p. 75).

Como relatei, no primeiro capítulo desta Dissertação, a idéia de trocar o foco de atenção das professoras para as crianças foi possibilitada pela problematização do segundo discurso, ou seja, o do *alfabetizar com a televisão*, em que as professoras entendem que o uso deste artefato pode auxiliar no processo de alfabetização.

Buckingham (2005) considera uma visão simplificadora imaginar que a televisão faz uso somente de uma linguagem escrita, já que esta utiliza códigos imagéticos e sonoros que não devem ser desconsiderados enquanto linguagens que também estão comunicando significados. Neste sentido, as professoras alfabetizadoras entrevistadas nesta pesquisa poderiam estar produzindo este discurso “simplificador” em relação às possibilidades de vinculação entre as escritas mostradas na televisão e as escritas produzidas pelos seus alunos. Por esta razão, é que opto por focar meu estudo no material escrito veiculado pela televisão, representado principalmente em seus logotipos, e no material das crianças investigadas escrito na escola, já que, segundo parte das professoras alfabetizadoras questionadas, estas escritas seriam estimuladas pelo contato com aquelas.

No próximo capítulo, o de análise dos dados, busco apresentar e analisar os resultados proporcionados pelo uso de alguns instrumentos que fizeram parte do caminho investigativo que trilhei com as crianças a partir da aproximação e da problematização desta segunda unidade de análise.

4 APRESENTANDO OS DADOS

4.1 CAMINHOS INVESTIGATIVOS

O estudo de textos e o estudo de recepção podem exitosamente ser feitos juntos. De fato, a fala produzida pelos receptores em relação aos textos é uma outra forma de texto, de tal forma que o estudo da cultura envolve a relação entre diferentes tipos de texto (BARKER, GALASINSKI, 2001, p. 7).

Busco apresentar, detalhadamente, neste capítulo, a forma como articulei a pesquisa de campo já iniciada antes da defesa da Proposta de Dissertação com aquela realizada posteriormente, já que direcionei meu olhar para diferentes sujeitos em cada uma delas: na primeira, anterior à defesa da Proposta, investiguei as professoras alfabetizadoras e, na segunda, após a defesa, foquei o estudo nas crianças em processo de alfabetização.

Ao direcionar o foco da pesquisa para as crianças, o principal desafio foi o de não desprezar o trabalho já iniciado com as professoras alfabetizadoras na Proposta de Dissertação. A articulação que considerei possível, e que resultou nesta Dissertação, foi a de investigar, com as crianças, a origem de uma das unidades de análise decorrente de posicionamentos das professoras – *alfabetizar com a televisão* –, buscando observar, nas práticas escolares de leitura e de escrita, a produtividade dos textos televisivos.

Neste sentido, muitas foram as dúvidas em relação aos instrumentos que poderiam ser utilizados para investigar as mediações que as crianças realizam com os textos televisivos e como levam (ou não) em consideração estas leituras nas atividades de leitura e de escrita propostas pela escola. Dúvidas estas motivadas pelo fato de que os Estudos Culturais, por se configurarem em um espaço alternativo de pesquisa, como um campo não limitado, uma pós-disciplina, não estão arraigados numa determinada forma, ou metodologia, ou caminho investigativo, podendo o pesquisador fazer uso de diferentes estratégias e instrumentos de pesquisa. Para Costa, Silveira e Sommer (2003, p. 40), as pesquisas neste campo de estudo “utilizam-se da etnografia, da análise textual e do discurso, da psicanálise e de tantos outros caminhos investigativos que são inventados para poder compor seus objetos de estudo e corresponder a seus propósitos”.

A primeira opção que teve de ser feita foi com relação ao ambiente no qual seriam realizadas as intervenções com as crianças. A escolha por realizar a pesquisa em uma escola ocorreu em virtude de poder encontrar, neste espaço, maior facilidade de acesso à turma de uma das professoras entrevistadas que respondeu aos questionários da primeira fase da pesquisa de campo.

A professora selecionada afirmava que os alunos em processo de alfabetização, ao manterem contato com textos televisivos, teriam um maior referencial de palavras memorizadas que poderiam auxiliá-los como suporte para a leitura e a escrita. A partir de uma conversa com esta professora e minha orientadora, definimos que a pesquisa seria realizada com a sua turma de alunos. Neste encontro, foram explicitadas para a professora as intenções do estudo, elaboramos um cronograma de visitas e agendamos uma reunião com os pais dos alunos para que estes fossem colocados a par da pesquisa e assinassem o Termo de Consentimento Informado⁴⁸.

Antes de iniciar o trabalho com as crianças, apresentei as intenções do estudo para a direção da escola, que prontamente autorizou sua realização. Na reunião de pais, obtive uma boa receptividade por parte destes. Para aqueles pais que não puderam estar presentes à reunião, a professora enviou os Termos de Consentimento Informado para serem preenchidos em casa. Ao receber os Termos de volta, percebemos que muitos responsáveis demonstraram grande dificuldade de preencher seus dados nesta folha. Optamos, então, por chamá-los individualmente na escola para auxiliá-los nesta tarefa. Todos os responsáveis deram consentimento para que a pesquisa fosse realizada com seus filhos.

Uma das sugestões dadas pela banca em relação à minha Proposta de Dissertação foi a de que observasse, nos textos escolares, os efeitos dos textos televisivos, ou seja, buscasse investigar como estes repercutiam efetivamente nas suas escritas escolarizadas. Provavelmente, se a pesquisa fosse realizada em uma turma de segunda série do Ensino Fundamental, estes efeitos poderiam ser melhor percebidos, pois as crianças já escreveriam textos com mais desenvoltura. Porém,

⁴⁸ O Termo de Consentimento Informado encontra-se no apêndice A desta Dissertação. Considero apêndices aqueles materiais que foram produzidos por mim durante a pesquisa, e anexos, os materiais que reproduzi tal e qual estavam em outros portadores de texto.

optei por manter o estudo na primeira série⁴⁹, pois me interessei por observar se o contato com estes textos televisivos, ou seja, com um dos primeiros tipos de textos com os quais as crianças mantêm contato com a escrita fora da escola, poderiam (ou não) – tal qual a fala desta professora – levá-los a estabelecer relações com suas leituras/escritas iniciais na escola.

A pesquisa foi realizada entre o início de abril – um mês após a defesa da Proposta – e o final do mês de dezembro de 2006. As visitas foram semanais e oscilaram entre duas horas de visitas e tardes inteiras com os alunos, totalizando 34 idas à escola. A maioria dos instrumentos foram “aplicados” coletivamente em sala de aula e os demais individualmente em uma sala à parte. Nas atividades realizadas em sala de aula, a professora trabalhou junto comigo na “coleta dos dados”, já nas realizadas fora deste espaço trabalhei sozinha com os alunos.

Construí ainda um diário de campo no qual fui anotando os resultados das intervenções, impressões, sentimentos, enquanto eu estava lá na escola. A professora se prontificou em anotar neste caderno, nos demais dias da semana, algum fato e/ou fala ocorrida na sala e que ela considerasse relacionada com a pesquisa nos dias em que eu não estivesse presente. Um dos fatores positivos que percebemos de fazer visitas semanais foi o de que não haveria muita mudança na rotina já estabelecida com a turma.

Em um amplo território de possibilidades de escolha de instrumentos, optei por aqueles que pudessem demonstrar, de diferentes maneiras, os processos de aquisição da leitura e da escrita dos alunos e sua relação com a leitura que realizavam do material escrito veiculado pela televisão nos seus diferentes modos. Sendo assim, os instrumentos utilizados foram desenhos, produções escritas e leituras realizadas pelas crianças, entrevistas individuais com elas e com os seus responsáveis⁵⁰, sendo tais instrumentos, posteriormente, analisados sob as perspectivas dos Estudos Culturais em Educação e dos Estudos de Recepção.

⁴⁹ Refiro-me à primeira série do Ensino Fundamental de oito anos, pois a pesquisa foi realizada na escola antes da implantação do Ensino Fundamental de nove anos.

⁵⁰ Estes materiais serão detalhadamente comentados na próxima seção deste capítulo.

4.2 ANÁLISE DOS DADOS

Assim como a leitura, a mera experiência não pode substituir o pensamento. A pura empiria está para o pensamento como o ato de comer está para a digestão e a assimilação. Quando a experiência se vangloria de que somente ela, por meio de suas descobertas, faz progredir o saber humano, é como se a boca quisesse se gabar por sustentar sozinha a existência do corpo (SCHOPENHAUER, 2006, p. 49).

Frente aos dados produzidos na pesquisa de campo, o desafio agora era o de analisá-los sob a ótica dos Estudos Culturais, dos estudos sobre recepção televisiva, além dos estudos sobre alfabetização, os quais são a base teórica deste estudo.

No início desta pesquisa, recém havia transcorrido um mês de aulas, sendo assim, a maioria das crianças ainda lia e escrevia com pouca desenvoltura, dominando melhor a escrita e a leitura de seus próprios nomes. Portanto, durante este período inicial, aproveitei minhas visitas à escola para investigar o consumo televisivo destes alunos, ou seja, investigar aquilo que eles assistiam com mais frequência na TV, a fim de poder, posteriormente, realizar as atividades a partir do que eles mais conheciam.

Todas as atividades e os instrumentos propostos nesta pesquisa de campo foram construídos por mim, a partir do que considerei serem aproximações entre textos televisivos e escolares capazes de resultar em produção de dados.

Alguns destes instrumentos e algumas das perguntas realizadas nas entrevistas aos pais das crianças foram inspiradas na leitura do livro *El impacto social de la imagen*, de Tatiana Merlo Flores. A pesquisa apresentada neste livro foi realizada na Argentina com 1590 crianças e jovens, buscando “ver qué piensan los chicos del porqué ven televisión, o más específicamente, qué creen que la televisión les da” (FLORES, 2000, p. 42). A pesquisa foi estendida aos pais destas crianças e jovens, na qual a autora buscou “analizar la comunicación en la familia y relacionarla con la utilización que hacen los niños de la televisión” (FLORES, 2000, p. 94). Após treze anos da realização da pesquisa, a autora refez as entrevistas com outras 1000 crianças e jovens da Argentina para obter um estudo comparativo.

Os resultados da pesquisa afirmam que 48% das crianças entrevistadas responderam que a televisão funciona como uma fonte de diversão, 20% afirmam

que a TV os ajuda a ter temas de conversação, 10% das crianças entrevistadas dizem que a televisão ensina algo, por fim, 17% das crianças usam a televisão para escapar da realidade, dizendo que ela ajuda a pensar em “coisas lindas” e/ou ajuda a “não pensar”. Dessa forma, a categoria que ressalta que a televisão é uma forma de educar é a mais baixa, apenas 10%, estando suas respostas direcionadas basicamente para a aprendizagem, por intermédio da televisão, de formas de comportamento social (FLORES, 2000).

O estudo de Flores (2000) está baseado em entrevistas. Na minha Dissertação, busquei construir, além de entrevistas, instrumentos para que as crianças expressassem não só oralmente, mas também graficamente – a partir de desenhos e escritas – as relações que estavam estabelecendo entre televisão e escola, entre textos televisivos e textos escolares.

Para análise, considerarei como instrumentos de pesquisa, tanto as propostas direcionadas às crianças e produzidas por elas, quanto os materiais que elaborei para que elas realizassem leituras e escritas. Este corpus está constituído de doze instrumentos, que serão detalhados e analisados a partir de agora.

Destaco nas análises o que considereei como os dados mais relevantes de serem comentados, tanto no que diz respeito ao que estas crianças em processo de alfabetização, com uma média entre sete e dez anos de idade, vêm assistindo e pensando sobre a TV, quanto às relações iniciais que elas estão estabelecendo (ou não) entre as leituras do que aparece escrito durante os programas que assistem na TV e as escritas escolares⁵¹. Porventura, posso incluir também algumas falas provenientes das entrevistas com os pais sobre o que percebem e como intervêm na audiência televisiva dos filhos, com o objetivo de enriquecer a discussão e apresentar outros sujeitos participantes do processo de interação da criança com os produtos televisivos.

Apresento, primeiramente, os dados emergentes dos quatro primeiros instrumentos, ou seja, dos desenhos que eles realizaram a partir de solicitações que fiz. Cada um destes desenhos incluía a sugestão de que além de desenhar também

⁵¹ *A televisão pode alfabetizar?*, trabalho apresentado no II Encontro Estadual de Educação Básica (ENEB), realizado no Centro Universitário La Salle (UNILASALLE) em Canoas/RS, nos dias 25 e 26 de agosto de 2006. *Alfabetização e Textos Televisivos: algumas aproximações e distanciamentos*, trabalho apresentado e resumo publicado no V Fórum FAPA, realizado nas Faculdades Porto-Alegrenses (FAPA) em Porto Alegre/RS, em 21 e 28 de outubro e 10 de novembro de 2006.

escrevessem os nomes daquilo que fosse representado por eles na folha, pois assim eu pretendia ter acesso não só à questão do consumo, mas também àquelas relacionadas com a alfabetização.

O primeiro instrumento foi o desenho da novela preferida. Nesta proposta, a maioria dos alunos desenhou *Rebelde*⁵² como a novela preferida, os demais dividiram sua escolha entre *Cobras e Lagartos*⁵³ e *Belíssima*⁵⁴. Todos os que desenharam *Rebelde* escreveram *RBD* exatamente no formato que esta escrita aparece no logotipo de abertura da novela. Já os que optaram pelas outras duas novelas não parecem realizar uma leitura logográfica dos nomes delas, pois apresentaram diferentes hipóteses na hora de escrever, tais como BRICCOA para BELÍSSIMA e COBACALHG para COBRAS E LAGARTOS. Em ambos os casos, foram poucos os desenhos em que estas novelas apareciam em uma televisão dentro de uma casa com uma pessoa assistindo. Utilizando todo o espaço da folha, estes alunos pareciam tentar mostrar a tela da TV como se fosse a própria página.

Demonstraram, ainda, durante o período escolar, grande identificação com as personagens destas novelas, sendo constantes as brincadeiras em que diziam: “Eu sou a Mia⁵⁵”; “Eu sou o Duda dos Lagartos Voadores⁵⁶”. Quanto ao fato de assistirem estas novelas, os pais, apesar de não proibirem que os filhos assistissem e de relatarem grande apreço pessoal por estes programas, demonstraram certa insatisfação quanto ao fato de que eles vissem essas novelas, sendo que os fatores variavam desde o conteúdo que consideravam inapropriado até o horário de veiculação: “Acho que *Rebelde* não é para a idade deles. Acho que eles não aprendem nada, pois quando vêem, por exemplo, um beijo, não perguntam para nós como isso funciona”, “Não gosto que ela assista a novela das oito porque tem muita coisa indevida, muita ‘sem-vergonhagem’”, “A novela só ensina coisa errada, que primo beija primo, que filha tem pai bêbado”.

Parece evidente, nas falas destes pais, que eles possuem um desapeço pelo fato de a televisão veicular indiscriminadamente conteúdos que consideram inadequados para a idade de seus filhos. Postman (1999) afirma que a televisão

⁵² Novela mexicana com personagens adolescentes apresentada, em 2005 e 2006, pela emissora SBT à noite.

⁵³ Novela brasileira apresentada, no ano de 2006, pela Rede Globo de Televisão no horário das 19h.

⁵⁴ Novela brasileira apresentada, no ano de 2006, pela Rede Globo de Televisão no horário das 21h.

⁵⁵ Personagem adolescente da novela *Rebelde*.

⁵⁶ Personagem da novela *Cobras e Lagartos*.

seria a grande responsável pelo que ele denomina como “desaparecimento da infância”, pois, ao propiciar o contato com imagens e falas até então “escondidas” das crianças, ela diminui a distância entre adultos e crianças. Nas palavras deste autor,

a televisão [...] é uma tecnologia com entrada franca, para a qual não há restrições físicas, econômicas, cognitivas ou imaginativas. Tanto os de seis anos quanto os de sessenta estão igualmente aptos a vivenciar o que a televisão tem a oferecer [...] As crianças vêem tudo o que ela mostra (POSTMAN, 1999, p. 98).

Fazendo uma relação com o que a TV tem para mostrar e qual é a intervenção dos pais, Cogo e Gomes (2001) dizem que essa intervenção está orientada para uma certa “proibição” dos pais em relação àquilo que consideram inadequado, uma vez que, segundo os autores, isso não transpassa o nível do discurso, e, portanto, não chega a se constituir em uma forma de recepção orientada, ou seja, de uma orientação mais crítica destes pais sobre estas temáticas ditas “proibidas” ou inadequadas para seus filhos.

Em 2000, com as comemorações dos 50 anos da televisão brasileira, o Ministério da Justiça regulamentou a classificação dos programas televisivos para as crianças e os adolescentes, indicando a faixa etária adequada a cada programação.

Recentemente, foi lançado, pela Rede Globo de Televisão, um comercial⁵⁷ em que a emissora assume que veicula conteúdos para adultos e que estes podem ser livremente acessados pelas crianças. A propaganda inicia com a imagem de uma criança tendo os olhos vendados pelas mãos de vários adultos consecutivamente, quando uma dupla de mãos descobre os olhos da criança, logo surge outra dupla de mãos para novamente impedi-la de ver televisão. No final do comercial, todas as mãos são retiradas da frente dos olhos da criança e esta sorri. Durante estas imagens, uma voz masculina sugere que esta seleção de conteúdos seja feita pelos pais e responsáveis⁵⁸.

Nesse sentido, apresento as palavras de Postman (1999), pois, para ele,

a televisão funciona praticamente vinte e quatro horas sem parar, que sua forma tanto física quanto simbólica torna desnecessário – na verdade, impossível – segregar sua audiência, e que exige um suprimento contínuo

⁵⁷ Comercial veiculado em janeiro de 2007.

⁵⁸ A maioria das emissoras de canal aberto também exhibe, durante a programação, uma legenda com a faixa etária a que se destina aquele produto.

de informações novas e interessantes para cativar e segurar essa audiência (p. 96).

A emissora MTV, reconhecida por seu caráter subversivo e questionador em relação ao próprio processo televisivo, possivelmente em resposta ao comercial veiculado pela Rede Globo, colocou no ar um outro comercial sobre esta mesma temática, no qual diz que seria interessante que as próprias emissoras de televisão tomassem consciência do papel social que possuem e não delegassem esta responsabilidade somente para os pais.

É evidente também na fala dos responsáveis que existe uma preocupação que os filhos absorvam determinadas características identitárias de alguns personagens televisivos nos seus comportamentos, adquirindo formas de ser e de dizer que não consideram as ideais para a educação de seus filhos. Com isso, os pais corroboram a afirmação de que a televisão estabelece uma pauta para a educação das crianças e participa do processo de construção e de produção de identidades. Sendo assim, estes responsáveis são outros sujeitos que reforçam este discurso e legitimam sua veiculação. Pergunto: estes modelos identitários estariam somente disponíveis na tela da TV, não estariam circulando entre nós diariamente, talvez até mesmo dentro de casa e da escola? Como são construídas as identidades destas crianças a partir dos processos de identificação que realizam com os personagens que assistem na TV?

Como a questão da identidade foi algo que surgiu ora nas falas das crianças ora nas falas dos responsáveis e como a discussão sobre identidade, linguagem, representação e processos de identificação são temas bem presentes nos Estudos Culturais, bem como suas possíveis articulações, considero interessante aprofundar sua discussão.

Do mesmo modo que atuamos de acordo com o que as pessoas e as coisas significam para nós, nossa identidade vai se moldando conforme os valores que vamos incorporando para nos definirmos. Nesse sentido, é que somos e atuamos na mesma medida em que narramos, somos narrados e consumimos representações veiculadas na cultura. Para Steinberg (1997),

nosso status na nossa subcultura, as criações individuais de estilo, o conhecimento de textos culturais, o papel na comunidade de consumidores, as emulações de personagens fictícios, a internalização dos valores

promovidos pelas expressões da cultura popular são, todos, fatores que contribuem para a produção de nossas identidades pessoais (p. 109).

Dessa forma, as identidades não são dadas *a priori*, mas construídas nas práticas discursivas que tem lugar na sociedade. Práticas que tendem à fixação de um sentido, embora saibamos que, como afirma Silva (2000, p. 84), “tal como ocorre com a linguagem, a identidade está sempre escapando. A fixação é uma tendência e, ao mesmo tempo, uma impossibilidade”.

Ver identidade como dependente do conjunto de relações que surgem em cada contexto social específico significa percebê-la como algo múltiplo e em constante movimento, como resultante de um processo de negociação e de ajuste que vai conformando a construção da intersubjetividade e do mundo de significados compartilhados ou de sentidos comuns.

A definição do que seja identidade requer considerar que tal noção é um processo de produção e um efeito de discurso. Sendo assim, como as identidades são construídas no e pelo discurso, é preciso compreendê-las como produto de lugares históricos e de instituições. É no interior de práticas discursivas e pelo emprego de estratégias específicas que as identidades emergem. O que existem são práticas de subjetivação que produzem identidades em constante mutação.

Sendo assim, as representações veiculadas pela televisão, a partir das personagens que criam vida aos olhos das crianças, podem estar ensinando, juntamente com outros lugares e artefatos pedagógicos, modos de ser, de ver, de dizer e de viver em sociedade.

Esta possibilidade ficou bastante evidente quando propus às crianças que desenhassem aquilo que acham bonito na TV e aquilo que acham feio⁵⁹. Este segundo instrumento foi proposto com o intuito de investigar os processos de identificação e interação que as crianças estavam estabelecendo com as personagens televisivas.

Bob Esponja⁶⁰, personagem principal de um desenho animado que também recebe o mesmo nome, foi considerado pela metade da turma como algo bonito que

⁵⁹ A listagem completa das respostas dadas pelas crianças neste instrumento encontra-se no apêndice B desta Dissertação.

⁶⁰ Desenho animado veiculado pela Rede Globo durante o programa da Xuxa no turno da manhã.

aparece na televisão, já as respostas relativas ao que consideram feio não obtiveram um nome que tenha se sobressaído aos demais.

Apesar de terem a possibilidade de desenhar qualquer pessoa, personagem, produto que aparecesse na televisão, todas as crianças optaram por desenhar personagens de desenhos animados ou de novelas. Ao considerar algo bonito, a criança pode estar demonstrando muitos pontos de identificação com esta personagem, o que poderia contribuir na constituição da sua identidade. Segundo Costa (2001), o discurso produzido pela mídia colabora na formação da identidade dos seus telespectadores, na medida em que

não são apenas narrativas acadêmicas que têm o poder de criar identidades, de instituir outros. Na era da comunicação globalizada, a mídia tem concentrado um enorme poder nessa política. Isso exemplifica a idéia de identidades verdadeiras e o quanto as identidades são construídas nos e pelos discursos (p. 12).

Com relação ao terceiro instrumento, a proposta foi a de que desenhassem algo que aparece na TV e que gostariam de ser iguais e algo que aparece na TV e que não gostariam de ser iguais⁶¹, buscando aprofundar e compreender como se identificam com as representações postas em circulação pela televisão. Nesta proposta, não apareceu mais o Bob Esponja como um personagem que eles queriam ser iguais, mesmo considerando-o bonito. Neste desenho, as principais personagens foram aquelas presentes nas novelas, principalmente as da novela *Rebelde*.

Ao desenhar aquilo que não gostariam de ser, desenharam que não gostariam de ser outros personagens presentes nas novelas, geralmente, colocaram em oposição às personagens do primeiro desenho aquelas que correspondem aos seus inimigos fictícios nas novelas. Interessante comentar ainda que metade da turma desenhou a Xuxa e, por outras vezes, a sua personagem Bruxa Keka⁶², como algo que elas não queriam ser.

Ao analisar estes dois trabalhos (desenhos), dois detalhes me chamaram atenção: a questão da diferença e a questão de gênero. Sobre a constituição da

⁶¹ As respostas dadas pelas crianças neste instrumento encontram-se na íntegra no apêndice C desta Dissertação

⁶² A Bruxa Keka é uma bruxa malvada interpretada pela apresentadora Xuxa durante o seu programa veiculado pela Rede Globo no turno da manhã.

identidade e da diferença, a partir da identificação com as personagens destes produtos televisivos, a mãe de um dos alunos desta turma comentou na entrevista: *“Tudo que ele vê na TV ele acha que tem que ser igual, que tem que fazer igual. Num dia estava olhando TV e, quando olhou o Menino Maluquinho, disse que queria ser igual a ele”*. Outra situação foi quando, ao analisar os desenhos dos alunos, percebi que muitos deles não queriam ser personagens considerados como maus (Bruxa Keka) e como gordos (Celina, da novela *Rebelde*), construindo em si, de certa forma, binarismos que destacam uma visão estereotipada e preconceituosa veiculada por estes produtos da mídia. Nesse sentido, Wortmann (2002) diz que a televisão propicia

um processo de naturalização dessas representações – elas deixam de ser questionadas e ganham estatuto de verdades – , ao mesmo tempo em que a compreensão de que elas são criadas num discurso culturalmente impregnado também vai sendo apagada. Examiná-las é apenas uma das muitas opções possíveis para discuti-las, posto que o que está nela representado não lhe é nem totalmente próprio, nem tampouco exclusivo (p. 27).

A produção da identidade ocorre paralelamente à produção da diferença. Ambas implicam um movimento de construção simbólica e discursiva. Segundo Silva (2000), são frutos de uma relação social que possui um estreito vínculo com o poder. Assim, a definição da identidade e a marcação da diferença não podem ser separadas das relações mais amplas de poder, ou seja, tanto a construção discursiva da identidade quanto à da diferença requer uma série de procedimentos que traduzem essas noções, tais como: inclusão e exclusão (“estes pertencem” e “aqueles não”), demarcação de fronteiras (“nós” e “eles”), classificação (“bons” e “maus”, “puros” e “impuros”, “desenvolvidos” e “primitivos”). Como afirma esse mesmo autor, dizer “o que somos” significa também dizer “o que não somos”. Nesse sentido, reserva-se um lugar de unidade e de pertencimento para “nós” e um lugar de reconhecimento de diferenças para o “eles”.

A questão de gênero também fica muito evidente nestes desenhos, pois frequentemente os meninos se identificam e consideram bonitos personagens fortes, lutadores e espertos ou de desenhos voltados para meninos. As meninas realizam aproximações semelhantes com personagens mais delicadas e “femininas”, desprezando aquilo que consideram (ou aquilo que é considerado?) como sendo do sexo oposto. O fato de as crianças consumirem estes modelos de identidades

veiculados na televisão também exerce um importante papel na constituição dos grupos, das brincadeiras, dos brinquedos, das conversas presentes na escola⁶³.

Porém, não sendo o estudo de gênero o principal objeto desta pesquisa, passo agora a apresentar outros instrumentos que foram utilizados para verificar especificamente a relação entre a leitura dos textos (logotipos, marcas, falas) veiculados na TV e as escritas e leituras realizadas na escola.

O discurso que me proponho a analisar e problematizar nesta Dissertação, e que foi apresentado anteriormente, é o de que as palavras que aparecem escritas durante a programação televisiva são capazes de servir como referencial para outras escritas das crianças. Para sustentar o que estou apresentando, transcrevo abaixo as falas de algumas professoras alfabetizadoras que participaram da pesquisa de campo realizada durante a Proposta de Dissertação, dentre as quais está presente a fala da professora das crianças-sujeitos desta segunda etapa da pesquisa.

P1⁶⁴: A televisão hoje está muito presente na vida da criança. Ela é bombardeada por estímulos e acredito que sem perceber ela já começa a se alfabetizar. Muitas vezes, os adultos nem se deram conta e a criança já identifica muitas letras relacionadas com o que ela vê na TV.

P2: A TV é uma grande aliada, em alguns momentos, na alfabetização. Muitos slogans utilizados na publicidade, bem como em programas, são facilmente lembrados pelos alunos que, muitas vezes, associam à escrita.

P3: A TV está presente na maioria dos lares brasileiros. As crianças têm um contato direto com as palavras orais e escritas, podendo internalizar informações a partir das quais formulam seus conhecimentos prévios. A TV pode, com certeza, servir como ferramenta para a alfabetização.

P4: Acredito que a televisão auxilie na alfabetização, pois a criança visualiza as palavras, as letras, relaciona com os sons e a escrita das palavras.

P5: Nos dias atuais, mesmo nas casas de vilas da periferia, as crianças têm acesso à televisão. Mesmo que não saibam ainda ler, identificam, por exemplo, o nome de lojas na rua, cujos comerciais assistem na TV.

⁶³ Para uma discussão mais aprofundada sobre a questão do consumo de produtos midiáticos, ver a Proposta de Dissertação produzida nesta mesma linha de pesquisa desta mesma universidade "Mídia e Consumo na Produção da Infância Pós-Moderna que vai à Escola", de Mariângela Momo (2005).

⁶⁴ "P" refere-se à professora e "A" refere-se a aluno.

P6: A televisão influencia no letramento. Ela está diretamente relacionada com este processo.

P7: Todos eles têm, por isso passam boa parte do tempo em frente a ela. A TV ajuda a ver como as palavras são escritas e a escutar o som das mesmas.

P8: Desde pequena a criança começa a identificar e associar letras ou palavras vistas na TV e compará-las com as de seu contexto.

P9: As crianças, mesmo não estando alfabetizadas, decifram e ‘lêem’ as imagens, símbolos e demonstram curiosidade e interesse por isso.

P10: Entendo que a televisão pode influenciar na fase da alfabetização, pois há muita veiculação de anúncios escritos e logotipos na TV. [...] Muitas marcas gráficas, letras, palavras, textos, manchetes, nomes escritos na tela.

P11: Vejo que a televisão, nos espaços onde se faz presente, influencia a alfabetização, pois os alunos decodificam palavras e frases, como nomes de artistas e títulos da programação diária.

Para estas alfabetizadoras, parece importante refletir sobre a relação entre os eventos de letramentos sociais, nos quais as crianças participam, e os valorizados pela escola, ou seja, reaproximando práticas de leitura e escrita cotidianas e práticas de leitura e escrita valorizadas pela escola. Acreditam no fato de que a criança aprende a ler em letreiros de rua a caminho da escola e vai sendo alfabetizada também pela mídia, sendo no mínimo esperado que as significações produzidas por estes produtos culturais, através de uma linguagem toda própria de ser, esteja contribuindo, e muito, para o processo de alfabetização das crianças.

Assim como estas professoras, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa das Séries Iniciais, ao fazerem referência a como *deve* ser realizado o trabalho nas classes de alfabetização para que as crianças *aprendam* a ler e a escrever, *ensina* o seguinte:

Nas atividades de “leitura”, o aluno precisa analisar todos os indicadores disponíveis para descobrir o significado do escrito e poder realizar a “leitura” de duas formas: pelo ajuste da “leitura” do texto, que conhece de cor, aos segmentos escritos; e pela combinação de estratégias de antecipação (a partir de informações obtidas no contexto, por meio de pistas) com índices providos pelo próprio texto, em especial os relacionados à correspondência fonográfica. [...] No primeiro caso, os textos mais adequados são as quadrinhas, parlendas e canções que, em geral, se sabe de cor; e, no segundo, as embalagens comerciais, os anúncios, os folhetos de propaganda e demais portadores de texto que possibilitem suposições de sentido a partir do conteúdo, da imagem ou foto, do conhecimento da marca

ou do logotipo, isto é, de qualquer elemento do texto ou do seu entorno que permita ao aluno imaginar o que poderia estar aí escrito. Estudos em diferentes línguas têm mostrado que, de uma correspondência inicial pouco diferenciada, o alfabetizando progride em direção a um procedimento de análise em que passa a fazer corresponder recortes do falado a recortes do escrito (PCN, 1997, p. 56) [grifo meu].

Provavelmente, as falas destacadas das professoras também estejam embasadas neste documento, já que ele foi elaborado por “especialistas no assunto” que, juntamente com o Ministério da Educação, o disponibilizam para as escolas como referência para melhor alfabetizar as crianças.

Uma significativa contribuição na difusão da idéia de que as crianças podem também ter contato com textos antes de ingressar na escola e que, provavelmente, estes já lhes dêem uma base para as suas hipóteses sobre leitura e escrita, é dada por uma estudiosa que possui grande privilégio entre professoras alfabetizadoras na escola: Emilia Ferreiro. Ainda em seu livro *Psicogênese da Língua Escrita*, escrito em co-autoria com Ana Teberosky, a pesquisadora afirma, em relação a essas experiências não-formais de alfabetização, que

é bem difícil imaginar que uma criança de 4 ou 5 anos, que cresce num ambiente urbano no qual vai reencontrar, necessariamente, textos escritos em qualquer lugar (em seus brinquedos, nos cartazes publicitários ou nas placas informativas, na sua roupa, na TV, etc) não faça nenhuma idéia a respeito da natureza desse objeto cultural até ter 6 anos de idade e uma professora à sua frente (FERREIRO, TEBEROSKY, 1999, p. 29).

Da mesma forma que me referi anteriormente, percebo também aqui a possibilidade de que este discurso sobre a produtividade da utilização dos textos da mídia como propulsores da alfabetização esteja contribuindo para que as professoras se identifiquem com tal discurso.

Assim, a partir da idéia de pôr para dialogar os discursos presentes na falas das professoras com aqueles ditos pelos alunos, uma das primeiras propostas que fiz aos alunos foi a de entrevistá-los com gravador sobre a relação que estabeleciam entre textos veiculados na TV e textos trabalhados na escola. Todos receberam muito bem esta atividade, não demonstrando sequer ficar encabulados, pois foram motivados pelo fato de que seriam entrevistados tal qual são realizadas as entrevistas na televisão. Foi muito divertida a forma com que se comportaram

durante a entrevista, pois pareciam que estavam sentindo-se como “verdadeiras estrelas da TV” sendo assediadas por um repórter. Para Graue e Walsh (2003, p. 12), “podemos discutir exaustivamente as entrevistas que vamos fazer às crianças, mas só quando realmente nos sentamos e entrevistamos uma criança a entrevista se torna um meio de gerar dados”.

Opto por transcrever, logo abaixo das falas das professoras, algumas das respostas que as crianças deram nesta entrevista⁶⁵. Incluo aqui este quarto instrumento por considerar interessante entrelaçar as falas dos alunos com o que foi dito pelas alfabetizadoras, em busca de possíveis aproximações e distanciamentos. Nessa entrevista, eu fiz duas perguntas às crianças: 1) *Tu lembras de ter visto alguma coisa escrita na TV? O quê?*; 2) *Quando tu precisas escrever ou ler alguma palavra na sala de aula, como tu fazes?*

A1: Quando eu preciso lembrar do jeito de escrever uma palavra eu olho para o alfabeto da sala.

A2: De programas que eu gosto de assistir eu só lembro das letras de REBELDE. R-E-B-E-L-D-E. Mas quando eu fico pensando nas letras de uma palavra que a professora pede para escrever eu não uso essas.

A3: Eu lembro de CHAVES e XUXA. Mas daí quando eu quero escrever uma palavra e não sei se é com X ou CH eu olho na lista de palavras que a gente copiou do quadro.

A4: Uma vez eu quis escrever PARQUE. Daí lembrei do jornal onde estava escrito PARQUE TUPÃ. O problema é que eu só lembrei do PARQUE, o TUPÃ eu não lembrei. Mas já ajudou.

A5: Eu lembro muito dos nomes dos colegas se eu preciso escrever uma palavra.

A6: Por exemplo, se eu quero escrever REBELDE eu lembro da TV, mas se eu quero escrever outra palavra daí eu lembro das coisas que a sora passa no quadro.

A7: Quando eu olho TV eu não lembro de ver letras eu só olho os programas.

A8: A única coisa escrita que eu lembro escrito na TV é DRAGON BALL Z e SÍTIO DO PICA-PAU AMARELO, mas não me pede pra escrever porque eu não sei.

⁶⁵ Os depoimentos transcritos foram selecionados, uma vez que os escolhidos foram aqueles em que as crianças fizeram referência direta a textos televisivos e escolares. Algumas crianças responderam que não lembravam de ver nada escrito na TV.

Ao ler atentamente estes excertos produzidos a partir das falas de algumas professoras alfabetizadoras e de alguns alunos em processo de alfabetização, deparei-me com uma outra possibilidade de olhar para as mesmas. Não é possível negar a existência de um distanciamento presente entre as falas das professoras e as falas dos alunos, pois o que pareceu prevalecer, a partir do que algumas crianças disseram, neste primeiro momento, é que televisão e escola são lugares que, quanto à leitura e à escrita, ora estão sendo aproximados, ora estão sendo distanciados por elas.

Por outro lado, a partir de suas falas, os alunos demonstraram o estabelecimento de uma estreita relação entre as suas escritas e leituras realizadas na escola com as leituras e escritas propostas pela professora também na escola, recorrendo, sempre que necessário for, escrever ou ler alguma palavra ou texto, aos materiais disponíveis no próprio ambiente da sala de aula. Problematizo, neste sentido, a compreensão de que a leitura dos textos da TV estaria “influenciando” efetivamente a leitura/escrita dos textos e/ou palavras na escola. Parece que, na maioria dos casos, as crianças estão associando as aprendizagens proporcionadas pela televisão com fatos extra-escolares, e relacionando aprendizagens proporcionadas pela escola com atividades escolares. Considero importante ressaltar ainda que houve alunos que fizeram uso de palavras veiculadas na mídia em geral nas suas escritas e leituras em sala de aula.

Motivada por aprofundar o que as crianças disseram, utilizei outros instrumentos de pesquisa com o objetivo de investigar de diferentes formas – não só pela entrevista – como que estava se dando (ou não) com as crianças esta aproximação – entre textos televisivos e textos escolares – tão evidente para as professoras entrevistadas.

Passo, agora, à apresentação dos dados produzidos a partir dos outros oito instrumentos, os quais envolveram exploração de logotipos comerciais e de programas televisivos, bem como cenas de novelas, por meio de atividades de leitura e produção escrita.

Como quinto instrumento de pesquisa, levei para as crianças uma folha contendo quarenta e dois logotipos veiculados na TV⁶⁶, tendo alguns sido

⁶⁶ Este instrumento encontra-se no apêndice D desta Dissertação.

selecionados a partir daquelas preferências que descobri com os desenhos realizados no começo do trabalho de campo. Esta primeira folha de logotipos priorizava aqueles que estão disponíveis em novelas, desenhos animados, telejornais, programas de entretenimento, enfim, aqueles que fazem parte da grade de programação de três emissoras de televisão de canal aberto (Rede Globo, SBT e Bandeirantes). Emissoras estas que foram priorizadas pelas crianças nos seus desenhos iniciais, descritos anteriormente, levando-me a incluí-las por terem presentes todos os produtos televisivos citados pelas crianças nestes primeiros encontros.

Considero que um dos primeiros textos e/ou material escrito com o qual a criança interage é o logotipo. Tanto aqueles presentes nos produtos que consome, quanto aqueles que circulam na mídia, especialmente na televisão, já que este é um dos meios de comunicação com o qual as crianças possuem maior acesso e contato diário.

Pensando os logotipos como um tipo de texto cultural, é que apresento Barker e Galasinski (2001), pois, segundo estes autores,

o estudo dos textos permanece uma atividade importante dos estudos culturais. Por exemplo, os textos exibidos na televisão permitem-nos a todos estar viajando de braços cruzados e experimentando alguma coisa da vida e das identidades culturais de outros, mesmo quando estamos em casa. Conseqüentemente, a televisão, do modo como se alastra pelo globo, é uma fonte primordial e proliferadora da construção das identidades culturais. O conceito de “fonte” é importante aqui, uma vez que a televisão é ativamente apropriada e empregada por audiências para fazer sentido de suas vidas. Em outras palavras, os significados que as pessoas produzem interativamente com textos televisivos são tecidos a seus projetos de identidade (p. 7).

Nesta Dissertação, o termo “logotipo refere-se à forma particular como o nome da marca é representado graficamente, pela escolha ou desenho de uma tipografia específica. É um dos elementos gráficos de composição de uma marca, algumas vezes é o único, tornando-se a principal representação gráfica da mesma”⁶⁷.

⁶⁷ Informação disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Logotipo>>. Acesso em: 15 dez. 2006.

Incluo aqui quatro exemplos de logotipos⁶⁸ que foram apresentados às crianças, deixando os demais para serem contemplados no apêndice D desta Dissertação.



Ao entregar os logotipos impressos em uma folha de ofício às crianças, solicitei que lessem o que estava escrito em cada um dos quarenta e dois logotipos. Percebi que, neste momento, as leituras eram realizadas globalmente e, geralmente, os alunos conseguiam ler os logotipos referentes aos programas que costumavam assistir. Muitos deles confundiam os logotipos não pela letra inicial, como por exemplo, FANTÁSTICO e FAUSTÃO, mas por tipos de programas do mesmo caráter, ou seja, JORNAL DO ALMOÇO e JORNAL NACIONAL (telejornais), ou então, SESSÃO DA TARDE e TELA QUENTE (filmes). Alguns alunos também confundiram o logotipo VALE A PENA VER DE NOVO com o logotipo A VIAGEM (que não estava contemplado na lista), provavelmente, porque esta novela estava sendo veiculada por este programa de reedição de novelas. Mesmo sem saber ler alfabeticamente, todos os alunos identificaram mais de trinta e cinco logotipos dos quarenta e dois presentes na folha⁶⁹. Tais leituras permitem reconhecer que

as imagens veiculadas pela televisão possuem uma forma de leitura e uma forma de memória: alguns fragmentos de imagens, os que conseguem fixar-se com o peso do icônico, são reconhecidos, lembrados, citados; outros são desprezados e se repetem infinitamente sem aborrecer a ninguém, já que, na verdade, ninguém os vê (SARLO, 1997, p. 62).

A partir das respostas dadas pelas crianças, fui levada a pensar que eles não estavam prestando atenção – ou priorizando esta atenção – nas letras, nas escritas destes logotipos, mas atentando para o que estes logotipos estão

⁶⁸ Estes logotipos foram copiados do site de buscas do Google na internet para, posteriormente, serem montados tal qual aparecem no apêndice D.

⁶⁹ Para acompanhar o número de leituras realizadas pelas crianças, construí planilhas nas quais fui marcando as leituras que estas realizavam com um X. Ao final, fazia a contagem total de logotipos identificados pelo maior número de crianças e de logotipos identificados por cada criança. As duas planilhas encontram-se nos apêndices F e K.

representando na TV. De acordo com Kellner (2001, p. 45), é importante que se faça uma distinção entre “a codificação e a descodificação das produções da mídia, reconhecendo que um público ativo freqüentemente produz seus próprios significados e usos para os produtos da indústria cultural”.

Imediatamente à leitura destes logotipos, disponibilizei às crianças o sexto instrumento de pesquisa, que consistia em uma lista com a escrita convencional destes mesmos logotipos⁷⁰, solicitando que eles lessem o que estava escrito; porém, antes de iniciarem a leitura, avisei que o que estava escrito ali eram exatamente as mesmas palavras da folha anterior.

Este instrumento continha palavras dispostas desta forma:

MALHAÇÃO	BELÍSSIMA	CHAVES	XUXA	A DIARISTA
----------	-----------	--------	------	------------

A criança que conseguiu ler mais palavras foi a que já havia iniciado o ano letivo em um processo avançado de alfabetização, tendo lido oito das quarenta e duas palavras. Algumas não conseguiram ler nenhuma e as outras leram entre duas e três palavras, sendo mais recorrentes as leituras das palavras XUXA e REBELDE. Ainda houve momentos em que dois alunos leram os logotipos das emissoras RBS TV e SBT, fazendo questão de comentar que só conseguiram ler por se tratar apenas de letras: “mas são só letras”; “leio porque são só letras”, demonstrando um conhecimento escolarizado de que para ter algo escrito, como uma palavra, é preciso de sílabas constituídas por vogais e consoantes.

No entanto, uma aluna em especial demonstrou preocupação com as escritas presentes nestas palavras, com as letras, com as iniciais, com a ordem destas letras, levando-me a anotar no meu Diário de Campo o seguinte comentário:

De todos os alunos, a leitura realizada por V. foi a que mais chamou minha atenção, pois ela deteve seu olhar nas letras iniciais das palavras, realizando uma *leitura escolarizada* das palavras presentes nos logotipos, estabelecendo associações com as letras iniciais de palavras conhecidas, tais como:

Para o logotipo ÍDOLOS, ela leu ÍNDIO;

Para o logotipo HEBE, ela leu HIPOPÓTAMO;

⁷⁰ Este instrumento pode ser visualizado no apêndice E.

Para o logotipo JORNAL NACIONAL, ela leu JORDANA (nome de uma colega de turma)

Para o logotipo FLORIBELA, ela leu FLOR;

Para o logotipo TELA QUENTE, ela leu TELEFONE e QUEIJO;

Para o logotipo ZORRA TOTAL, ela leu ZEBRA;

Para o logotipo SESSÃO DA TARDE, desconfiou que pudesse ser a palavra ESCOVA, mas depois disse que não poderia ser, pois as iniciais teriam que estar invertidas.

(DIÁRIO DE CAMPO, 12/05/2006)

Na leitura desta aluna, sobressaiu-se o fato de que, mesmo tendo sido “alertada” que esta lista de palavras contemplava o nome dos logotipos da folha anterior, que acabara de ler, ela realizou uma leitura escolarizada destas palavras, possivelmente por entender que os logotipos estariam relacionados com a TV, mas uma lista de palavras só poderia estar relacionada com atividades escolares. Sendo assim, inferiu que as iniciais dos nomes dos programas estariam relacionadas com as palavras referências para a memorização do alfabeto proposta pela professora e pelo alfabeto referencial presente acima do quadro-negro na sala de aula, tal qual a letra H para HIPOPÓTAMO. Segundo Kincheloe (1997, p. 69), este fato pode ter ocorrido porque “a leitura do filme, da TV e dos anúncios de TV são idiossincráticos, diferindo muito de indivíduo para indivíduo”. Poderíamos pensar também, considerando a teorização existente sobre a alfabetização e letramento, que a relação entre o texto televisivo e o escolar ocorre de tal forma: difere muito de aluno para aluno.

A análise das falas de um grupo de pais, extraídas da transcrição das fitas das entrevistas – sétimo instrumento⁷¹ –, quanto aos efeitos da exposição de seus filhos aos textos televisivos se assemelha ao relato do grupo das professoras que fazem parte do *alfabetizar com a televisão*. Alguns pais também acreditam que os filhos aprendem a ler a partir deste material disponível nos textos televisivos, realizando as seguintes afirmações: “*Ele aprendeu a ler olhando coisas na televisão. J.A. ele logo deduziu que era Jornal do Almoço*”; “*Ela fica lendo e eu pedindo para ela ficar quieta*”; “*Cada vez que passa algo escrito, ela tenta ler e me pergunta o que*

⁷¹ O convite realizado aos pais para participarem das entrevistas pode ser encontrado no apêndice G desta Dissertação. As questões realizadas durante a entrevista aos pais podem ser encontradas na íntegra no apêndice H.

está escrito”; *“Fiz um ditado com ele em casa e ele escreveu BAHIA”* (referindo-se às Casas Bahia).

Ao analisar as falas das professoras, das crianças e de seus responsáveis, volto a trazer para a discussão os estudos referentes aos níveis de leitura propostos por Capovilla (2003, 2004), nos quais o autor se refere, gradativamente, ao nível logográfico, ao nível alfabético e ao nível ortográfico de leitura. Diante deles, considero que as leituras realizadas por grande parte desta turma de alunos em processo de alfabetização, durante esta intervenção inicial, estiveram relacionadas à primeira fase, ou seja, à fase logográfica, em que as palavras freqüentemente são tratadas como um todo e não são analisadas em suas partes constituintes, ou seja, não se leva em conta a ordem das letras nas palavras. A leitura se caracteriza pelo uso de pistas contextuais e não-lingüísticas, sem as quais o reconhecimento seria mais difícil. As cores, o fundo e a forma das palavras são algumas das pistas utilizadas para a leitura logográfica. Nesta estratégia, o leitor relaciona a palavra com seu contexto específico e a palavra é tratada como um desenho. Um exemplo desta estratégia é a leitura dos rótulos mais comuns no dia-a-dia do leitor.

Ao que parece, a maioria destes alunos não estaria relacionando esta leitura logográfica com a leitura alfabética trabalhada na escola, não considerando a primeira como um “trampolim” para a segunda, tal qual sugerem os pais e as professoras. Saliento que, no entanto, alguns alunos associam a letra X à palavra XUXA e a letra R à palavra REBELDE. Apoio-me em Barker e Galasinski (2001, p. 6) para refletir, uma vez que textos televisivos e textos escolares estão imbricados em um “processo de resignificação através do qual signos culturais com significados estabelecidos são reorganizados em novos códigos de significados”.

O oitavo e o nono instrumentos, que utilizei para investigar a leitura das crianças em relação aos textos televisivos, foram similares ao dos logotipos, passando de logotipos de programas televisivos para logotipos de comerciais veiculados na televisão. O grande diferencial, que considero demasiado relevante, é o fato de que os primeiros foram realizados nos meses de abril e maio e os últimos nos meses de outubro e novembro, ou seja, o processo de leitura das crianças já havia mudado, pois já estavam bem mais escolarizadas e familiarizadas com a leitura e a escrita.

Relativo ao termo *processo*, acredito que, por ter estado “imersa” durante um ano letivo inteiro e priorizado o enfoque da minha pesquisa no processo, ou seja, no desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita, e não em um período estanque e determinado desta “caminhada”, é que pude perceber as mudanças, os avanços, as aproximações e os distanciamentos na relação que as crianças estabeleciam entre os textos televisivos e suas leituras e escritas (escolarizadas).

As leituras dos logotipos realizadas em dois momentos ocorreram intencionalmente para tentar observar como, no sentido oposto, a leitura “ensinada” (praticada) na escola durante alguns meses poderia contribuir, num nível mais avançado, para a identificação e a leitura dos logotipos.

Para a construção destes instrumentos, passei algumas horas em frente à televisão da minha casa para observar quais eram as propagandas comerciais que estavam veiculando naquela época na televisão. O objetivo era somente apresentar às crianças logotipos que estivessem sendo contemplados na televisão, sendo que também foi uma preocupação dos outros instrumentos, pois não seria produtivo, por exemplo, nem significativo, mostrar para estas crianças um logotipo da novela *Gabriela*⁷² ou de comerciais de cigarros⁷³, já que ambos, provavelmente, não seriam de conhecimento delas e nem fariam parte do seu cotidiano.

Este instrumento continha trinta e sete logotipos de produtos veiculados nos comerciais televisivos. Considero relevante, neste momento, apresentar uma distinção oportuna de alguns termos referentes aos nomes dados à forma gráfica destes produtos, pois, para Scorel (2000),

o símbolo e o logotipo são formas de grafar a marca, de torná-la visualmente tangível. É comum as pessoas se referirem ao símbolo como marca. Diz-se freqüentemente: a marca da Coca-Cola ou da Fiat, quando, na verdade, a intenção é a referência ao logotipo da Coca-Cola ou da Fiat. Da mesma maneira, símbolos também são chamados de marcas e também é comum se ouvir referência à marca da Volkswagen ou da Mercedes-Benz, quando a designação correta seria símbolo [...]. *Logos* em grego quer dizer conhecimento, e também palavra. *Typos* quer dizer padrão e também grafia. Portanto, grafia-da-palavra ou palavra-padrão (p. 56).

⁷² Novela veiculada pela Rede Globo no ano de 1975.

⁷³ Estes exemplos são apenas ilustrativos do que estou dizendo, ou seja, a opção por eles ocorreu porque a novela foi veiculada num período anterior ao nascimento destas crianças e as propagandas de cigarro não foram vistas por eles, uma vez que há vários anos está proibida a sua veiculação.

As crianças apresentaram dúvidas e comentários semelhantes aos que realizaram nas leituras dos logotipos dos programas televisivos. Talvez este distanciamento demonstrado pelas crianças entre estes dois tipos de textos (da mídia e da escola) possa estar conectado com o fato de que este tipo de texto, via professora, não adentrou a escola, nem a sala de aula, dificultando com isso a ligação entre um e outro, e, conseqüentemente, anulando a possibilidade de experimentação das propostas sugeridas pelos PCNs de que estes sejam os textos propulsores do processo de alfabetização.

Abaixo apresento quatro logotipos que constituíram este outro instrumento disponibilizado para as crianças⁷⁴.



Segundo os estudos de Capovilla (2004), também na leitura dos logotipos destes produtos, a criança estaria utilizando uma estratégia logográfica de leitura, na qual ela trata o texto como se fosse um desenho, não atentando ao código de correspondências entre determinadas letras e combinações de letras (isto é, grafemas) e seus respectivos sons da fala (isto é, fonemas). A leitura consiste no reconhecimento visual global de algumas palavras comuns que a criança encontra com grande frequência, tais como seu próprio nome e os nomes de comidas, bebidas e lugares impressos em rótulos e cartazes (por exemplo, *Coca-Cola* e *McDonald's*). A criança atenta ao contexto, ao formato e à coloração geral da palavra, como se fosse um desenho.

Esta estratégia ainda foi realizada pelos alunos durante a leitura dos logotipos, porém, para a leitura do quarto instrumento, ou seja, da lista com os mesmos nomes destes logotipos, porém escritos convencionalmente, veremos, em seguida, que estas crianças já iniciaram uma leitura alfabética destas palavras, isto é, demonstravam preocupação com as menores unidades das palavras escritas (as letras).

⁷⁴ Para ver lista completa, apêndice I.

Enquanto que, na leitura dos logotipos dos programas, a média de leitura ficou em trinta e cinco logotipos dos quarenta e dois presentes na folha, aqui, na leitura dos logotipos dos comerciais televisivos, esta média baixou para quinze logotipos dos trinta e sete que estavam contemplados nesta folha. Possivelmente, as crianças estejam agregando maior valor aos programas do que aos comerciais televisivos.

No momento da leitura, algumas dúvidas foram diferentes daquelas surgidas na proposta anterior, pois estas já estavam direcionadas, mesmo na leitura dos logotipos dos comerciais e não das palavras escritas convencionalmente, para uma possível leitura alfabética. Ainda foi recorrente o fato de confundirem logotipos em virtude do tipo de produto, assim como faziam com os tipos de programas, por exemplo, BAÚ e TELE SENA (sorteios), SKOL e KAISER (cervejas), PEPSI e COCA-COLA (refrigerantes). Mas, as hipóteses de leitura deles estavam muito mais voltadas agora para a forma como eram escritas as palavras que faziam parte do logotipo. Com isso, muitas foram as situações inusitadas que surgiram durante esta atividade, tais como as seguintes trocas: CASA e C&A, NESTLÉ e NACIONAL, BRAHMA e BRASIL TELECOM, BAÚ e BAHIA, BAÚ e BOURBON, o que denota que foi dada uma maior atenção às iniciais das palavras.

O que pode ser percebido, a partir destas evidências, é que a atenção das crianças estava, neste momento, voltada para as letras que constituem estas palavras, pois as trocas que realizaram na leitura dos logotipos estavam direcionadas para a letra inicial das palavras. Pelo fato de tê-los observado em suas atividades cotidianas de sala de aula, pude perceber quando determinado aluno lia decodificando e quando lia de forma ideográfica. Neste momento, foi possível perceber que estava ocorrendo simultaneamente as duas leituras, ora era realizado o uso de uma (logográfica), ora era realizado o uso de outra (alfabética).

Já durante a leitura da lista de palavras escritas de forma convencional com o mesmo nome dos logotipos dos comerciais lidos anteriormente houve um significativo avanço em relação à primeira lista de palavras que haviam lido há meses atrás, pois a média de leituras realizadas passou de duas ou três para dezoito palavras.

As palavras estavam assim dispostas na folha⁷⁵:

CASAS BAHIA	COCA-COLA	CARREFOUR	RENNER
-------------	-----------	-----------	--------

As trocas que os alunos fizeram ao ler esta lista são semelhantes às que fizeram ao ler os logotipos, sendo que estavam lendo muitos daqueles primeiros já como palavras e não mais como desenhos.

Muito da efetividade da leitura pode estar relacionada ainda com o consumo dos programas, das emissoras, dos horários, de suas preferências e também dos produtos consumidos por eles. Um fato que me chamou atenção foi o de que, apesar de viverem no mesmo bairro, o que pressupõe que vivam em condições sócio-econômicas semelhantes, e o de serem crianças da mesma idade em processo de alfabetização, não compartilham predominantemente dos mesmos conhecimentos sobre programas e marcas, com raras exceções (*McDonald's*, *BIG*, *Xuxa*, *Chaves* e *Rebelde*).

De um total de vinte e quatro crianças entrevistadas, apenas cinco identificaram o logotipo do *McDonald's*, o que me leva a supor que muito mais que o consumo da imagem veiculada na TV, o consumo do produto está sendo determinante para as leituras dos logotipos, sendo assim, foi constatado, posteriormente, que poucas crianças desta turma já haviam comido um lanche no *McDonald's*. Nesta situação, seria interessante refletir sobre a afirmação de Kincheloe (1997, p. 73), quando diz que “se alguma organização tem o poder de moldar as vidas das crianças, de Peoria a Porto Alegre, é justamente o *McDonald's*”. Será que poderíamos afirmar que todas as crianças indiscriminadamente são atingidas por determinados produtos culturais?

Outra marca bastante conhecida e que foi identificada por somente metade dos alunos foi a da *Coca-Cola*. Possivelmente, isso tenha acontecido pelo fato de estas crianças consumirem em suas casas marcas alternativas e mais acessíveis de refrigerantes ou talvez nem mesmo consumam este tipo de bebida, o que mais uma vez aponta para a predominância do consumir o produto e não a imagem como fator importante para a identificação dos logotipos veiculados na televisão.

⁷⁵ Para ver lista completa, apêndice J.

No que se refere a este poder das marcas da publicidade, Kellner (1995, p. 112) diz que é possível pensar que, sendo o público interpelado pela publicidade, essa publicidade também é uma forma de pedagogia, uma vez que ela “ensina” o que os indivíduos devem desejar, pensar e fazer para serem seres completos, isto é, “bem-sucedidos”.

Um detalhe que também chamou minha atenção foi a existência, dentre os logotipos apresentados, de muitas palavras escritas em inglês ou outra língua estrangeira, o que geralmente é recorrente quando se trata de marcas de produtos. No entanto, a desenvoltura e a “perfeição” na pronúncia destas palavras também pode estar relacionada com a vivência cotidiana que possuem com estes produtos, por exemplo, quase todos os alunos leram o logotipo *BIG*, pois, segundo eles, as compras de casa são realizadas neste supermercado. Os demais se referiram ao *Bourbon* e ao *Carrefour* como o lugar em que fazem rancho com os pais. As respostas destas crianças permitem constatar que

focalizar apenas textos e públicos, excluindo a análise das relações e instituições sociais nas quais os textos são produzidos e consumidos, trunca os estudos culturais tanto quanto a análise da recepção que deixa de indicar o modo como o público é produzido por meio de suas relações sociais e como, até certo grau, a própria cultura ajuda a produzir os públicos e a recepção destes aos textos (KELLNER, 2001, p. 56).

Por esta pesquisa estar voltada para a análise de práticas culturais, especificamente a da recepção dos textos televisivos e a da aquisição da leitura e da escrita, é que foram considerados os contextos culturais nos quais estas crianças estão inseridas, tanto o escolar quanto o familiar, com o objetivo de demonstrar como estão sendo construídos enquanto alfabetizados e consumidores. Para tanto, foi preciso adentrar suas casas por intermédio das entrevistas com seus responsáveis para ter acesso a toda informação que pudesse contribuir para propiciar mais dados para este estudo.

Nas entrevistas com os pais, é que foi possível obter outras opiniões sobre o consumo da imagem e o consumo dos produtos por estas crianças. Transcrevo abaixo a fala de uma das mães entrevistadas por considerá-la bem representativa do que estou buscando problematizar:

Quando ela vê uma propaganda na TV, ela pede: “Mãe, eu quero”, “Mãe, eu quero”. Só que, às vezes, é trezentos reais uma Barbie. Mas ela não ganha tudo o que quer, no máximo, ganha uma de cinquenta reais falsificada. Pois, onde que ela vê essas coisas para pedir? Na TV! Ela não vive em lojas vendo estes lançamentos.

Outros pais afirmam que o fato de verem estes produtos expostos na TV faz com que eles peçam para serem presenteados, principalmente, com roupas, calçados, brinquedos e lanches, pois acreditam que os filhos fazem isso na intenção de serem iguais aos personagens que aparecem na televisão.

Todos estes artefatos foram privilegiados nas anotações, nas observações e nas intervenções com as crianças desta pesquisa, pois, de acordo com as idéias de Graue e Walsh (2003),

um dos problemas de muitos registros de observação é serem muito genéricos, não incluírem pormenores. As coisas que temos tendência para não observar nas interações diárias são o conteúdo dos registros, isto é, descrições detalhadas do vestuário, cabelo, lancheiras, expressões, postura, idade, gênero, como as crianças parecem estar, o que dizem e o que fazem. Estes são alguns dos detalhes concretos da vida cotidiana das crianças. São estas particularidades concretas que as pessoas não notam ou a que não dão importância. As particularidades concretas são a única maneira de dar significado ao que as crianças estão a construir nas suas ações diárias no contexto [...] (p. 130-1).

Como sugerem estes autores, ao prestarmos atenção àquilo que é dito e feito pelas crianças em situações concretas do seu dia-a-dia, é que será possível investigar os sentidos que estas atribuem ao que existe no contexto cultural no qual estão inseridas.

Em busca destes sentidos é que construí o décimo instrumento, cujo intuito foi o de investigar o tipo de **leitura** que as crianças estavam realizando dos textos televisivos e, desse modo, identificar, pintando o nome do programa (representado por uma cena e não pelo logotipo), dentre seis palavras extremamente semelhantes, aquela que representava o nome do programa. O objetivo principal desta atividade era verificar se as crianças estavam fazendo uma leitura global, ou segmentada e guiada pela letra inicial das palavras.

Abaixo, disponibilizo um fragmento desta atividade⁷⁶:



O PROTESTO
O PROFETA
O PROFESSOR
O PRODUTO
O PROCESSO
O PROCURADOR

Este instrumento foi “aplicado” nos últimos meses de aulas, o que, provavelmente, tenha contribuído para uma maior facilidade por parte dos alunos em identificar o nome dos programas, sendo poucos os alunos que pintaram outras alternativas que não a correta.

Acredito que seja relevante informar ao leitor que a opção por construir e propor instrumentos semelhantes aos modelos de atividades escolarizadas, que circulam em grande parte das salas de aulas de alfabetização, foi intencional, já que presumi que as crianças já estariam familiarizadas com estas atividades e seria possível, a partir delas, que elas demonstrassem como estabelecem as relações entre os textos extra-escolares da televisão e estas escritas e leituras escolarizadas.

Os dois últimos trabalhos com as crianças – o décimo primeiro e o décimo segundo – pretenderam, em níveis diferenciados, investigar como que a **escrita** destes alunos estava (ou não) sendo “influenciada” pelas leituras realizadas nos instrumentos anteriores, ou seja, as referentes àquilo que é veiculado na televisão.

Na primeira proposta, foi solicitado às crianças que montassem, para si mesmas, um ditado no qual escreveriam dez palavras que lembrassem estar presente nos produtos televisivos – tanto nomes de programas, quanto nomes de propagandas comerciais. A partir da leitura destes autoditados, foi possível perceber que os alunos optaram por escrever tanto nomes de programas quanto de comerciais, não havendo um só trabalho em que somente um destes tipos tenha sido contemplado.

Algumas palavras, como XUXA e BIG, foram recorrentemente escritas pelos alunos e estes pareceram não encontrar dificuldades em escrevê-las convencionalmente.

⁷⁶ O instrumento completo encontra-se no apêndice L.

O que pôde ser percebido foi que, diante do crescente contato com material escrito e das instruções formais ou informais sobre a linguagem escrita, as crianças continuaram demonstrando que estavam aproximando-se, agora nas suas escritas, do segundo estágio proposto por Capovilla (2004), ou seja, do estágio alfabético⁷⁷.

No *estágio alfabético*, proposto por este pesquisador, as relações entre o texto e a fala se fortaleceriam, desenvolvendo-se a estratégia fonológica. Neste momento, a escrita passaria a ficar sob controle dos sons da fala e, na leitura, a seleção e o seqüenciamento de sílabas e fonemas passariam a ficar sob controle dos grafemas do texto. A criança aprenderia o princípio da decodificação na leitura (isto é, a converter as letras do texto escrito em seus sons correspondentes) e o da codificação na escrita (isto é, a converter os sons da fala ouvidos em seus grafemas correspondentes). A leitura por decodificação grafo-fonêmica, bem como a escrita correspondente por codificação fonogrfêmica, no início, segundo este autor, seriam muito lentas e poderiam apresentar “erros” na escrita de palavras com irregularidade nas relações entre as letras e os sons.

Nos autoditados produzidos pelos alunos, podem ser encontrados exemplos destes “erros”, segundo Capovilla (2006b), e/ou “hipóteses”, de acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), que foram apresentados pelas crianças ao tentar escrever palavras que viam escritas na televisão, tais como CINHAMOSA (para as palavras SINHÁ MOÇA), CITIUDOPICAPAUAMAERLO (para as palavras SÍTIO DO PICA PAU AMARELO), NESCAL (para a palavra NESCAU), CASASBAIA (para as palavras CASAS BAHIA), JONA DOAMOCO (para as palavras JORNAL DO ALMOÇO). Nestas escritas, podem ser identificadas estas trocas entre fonemas e grafemas, demonstrando que as crianças não pareciam lembrar logograficamente da

⁷⁷ Diferentemente do estágio anterior – o “logográfico” –, é possível, neste estágio “alfabético”, proposto por Capovilla, estabelecer uma estreita relação com os níveis “silábico” e “alfabético” de leitura e escrita presenciados nos estudos de Ferreiro e Teberosky. Estas pesquisadoras descobriram que, anterior a estes níveis, a criança passaria por um nível, denominado por elas como “pré-silábico” de construção da leitura e da escrita, no qual a criança estabeleceria uma correspondência entre aquilo que lê e/ou escreve com o objeto em si que está sendo representado. Por entender que este nível “pré-silábico”, de Ferreiro e Teberosky, se diferenciava das características do nível “logográfico”, de Capovilla, que seriam mais semelhantes às encontradas nos dados produzidos na minha pesquisa, me apropriei deste último como uma das possibilidades para a análise dos dados em relação à leitura realizada dos logotipos veiculados na televisão. Saliento ainda que o fato de caracterizar as escritas das crianças nos níveis propostos por este pesquisador não significa que eu os considere como a única “verdade” possível nesta área, nem que eu esteja advogando a favor de tal “verdade”.

escrita destas palavras, fazendo um grande esforço para construir hipóteses alfabéticas sobre elas.

Poderíamos pensar ainda que à medida que a criança tem maior contato com a leitura e a escrita, ela vai se tornando cada vez mais fluente em tais habilidades, e vai cometendo cada vez menos “erros” envolvendo as palavras irregulares. Em vez de ler e de escrever as letras individualmente, a criança começaria a processar palavras inteiras, desde que estas se tornassem muito comuns e freqüentes no seu dia-a-dia, lendo-as de memória.

Por estarem, provavelmente, inseridas neste nível alfabético de leitura e escrita, as hipóteses realizadas pelas crianças em relação a algumas palavras foram bastante diversificadas, como nos seguintes exemplos: REBƏLDE, REBELDI, RBD, REBELDE (para a escrita da palavra REBELDE); NESTLÊ, NETE, NESTLÈ (para a escrita da palavra NESTLÉ); PAGIDAVI, PAGIMAVITA (para a escrita das palavras PÁGINAS DA VIDA); BIE, BABRE, BARBE (para a escrita da palavra BARBIE); CRITAO, CRISTAU (para a escrita da palavra CRISTAL); RENE, RENER, RENNER (para a escrita da palavra RENNER) e BOBIISPONJA, BOBIPOA, BOBIPOGA (para as palavras BOB ESPONJA).

É possível perceber, em relação a estas escritas, que algumas crianças estariam deixando, segundo Capovilla (2004), o segundo estágio, e entrando no terceiro, o ortográfico. Muitas delas demonstraram estar vivenciando este *estágio ortográfico*, no qual a criança aprenderia que há palavras que envolvem irregularidade nas relações entre os grafemas e os fonemas. Segundo este pesquisador, ela aprenderia que é preciso memorizar essas palavras para que possa fazer “uma boa pronúncia na leitura e uma boa produção ortográfica na escrita”. Neste ponto, seu sistema de leitura poderia ser considerado completo e maduro, e a criança passaria a tirar vantagem crescente da freqüência com que as palavras aparecem, conseguindo lê-las com cada vez maior rapidez e fluência, por meio do reconhecimento visual direto (isto é, pela estratégia logográfica), e não mais exclusivamente por meio de decodificação (isto é, pela estratégia fonológica).

Uma análise que foi realizada anteriormente neste capítulo é a de que as crianças demonstraram, quanto às marcas de produtos “vendidos” pela televisão, pouca ou nenhuma dificuldade em ler palavras escritas em outra língua. Nesse autoditado, também foi possível encontrar, agora nas suas escritas, muitas

possibilidades de escritas para estas palavras, tais como DRAGON BOL Z (para as palavras DRAGON BALL Z); ESPIDERMAN, SPIDER-MAN (para a escrita das palavras SPIDER MAN) e ESCUBIDU (para SCOOBY DOO).

Sendo assim, é possível perceber que as crianças demonstraram, por vezes, realizar leituras e escritas logográficas de algumas palavras, outras vezes leituras e escritas alfabéticas, e ainda são perceptíveis leituras e escritas ortográficas.

Neste sentido, Capovilla (2004) salientaria ainda que, quando um novo estágio é alcançado, as estratégias anteriores não são abandonadas, mas sua aplicação e sua importância relativas diminuem. Assim, as estratégias não seriam mutuamente excludentes, e poderiam coexistir simultaneamente no leitor e no escritor “competentes”. Neste caso, a estratégia a ser usada em qualquer dado momento depende do tipo de item a ser lido ou escrito. Por exemplo, materiais como algarismos matemáticos, logotipos e/ou sinais de trânsito tendem a ser lidos pela estratégia logográfica. Já palavras novas precisariam ser lidas pela estratégia fonológica.

A segunda proposta, que tinha por objetivo verificar a escrita dos alunos, foi a que mais se aproximou de uma tentativa de verificar a produtividade dos textos televisivos nos textos escolares, pois, por ter sido aplicado no último mês de aulas, as crianças já estavam construindo predominantemente textos alfabéticos. Este instrumento propunha que os alunos escrevessem um pouco sobre determinadas cenas da novela *Páginas da Vida*, veiculada pela Rede Globo de Televisão. Abaixo exemplifico duas destas cenas⁷⁸:





⁷⁸ O instrumento encontra-se na íntegra no apêndice M desta Dissertação.

A escrita deste “texto” não foi direcionada para o tipo de texto que eles deveriam escrever, a ordem que os alunos receberam foi a de escrever algo sobre o que eles estavam vendo. A partir desta proposta, queria investigar se, além do que eles conheciam do enredo da novela, do que eles prestavam atenção na novela, a forma de escrever seria a partir de narrativas descritivas, narrativas em discurso direto ou indireto deste outro possível texto televisivo, ou seja, as falas das personagens – a oralidade veiculada na televisão. Neste sentido, trago a definição de narrativa utilizada por Silveira (2005):

[...] quando falo em “narrativa”, estou entendendo-a como um tipo de discurso que se concretiza em textos nos quais se representa uma sucessão temporal de ações apresentadas como conectadas – de alguma forma – entre si, com determinados personagens ou protagonistas, em que haja uma transformação entre uma situação inicial e final e/ou intermediárias (p. 98).

Para contemplar as duas cenas acima, transcrevo textos relativos a estas cenas que foram produzidos pelos alunos. Na primeira cena, alguns alunos escreveram assim: “A Nanda está botando a mão no ombro da mãe que está com dor cabeça”; “A Marta ficou braba porque a Nanda foi viajar e voltou grávida”. Outros alunos escreveram sobre a mesma cena o seguinte: “Ai! O Francisco vai embora!”; “Eu não agüento mais este guri!”. Ainda teve uma menina que escreveu da seguinte forma: “Essa novela é muito legal e também é para as pessoas ver como é a vida”. Na segunda cena, alguns alunos escreveram: “A irmã Maria queimou as fotos da Lavínia”; “A irmã Maria estava olhando para o doutor Diogo”. Outros escreveram da seguinte maneira ao lado desta imagem: “O que você está fazendo?”; “O que ela está aprontando?”. E alguns ainda escreveram: “A irmã Maria é muito braba”; “A irmã Maria é uma chata”.

O que pode ser dito a partir destes modelos de textos produzidos pelas crianças em relação a algumas cenas veiculadas por esta novela? Dentre tantas possibilidades, destaco a atenção que as crianças dispensam para aquilo que é dito na TV e o tipo de texto produzido pelos alunos para “falar por escrito” sobre estas cenas. A exatidão da reprodução dos fatos e das falas das personagens da novela pode estar apontando para um grande contato, possivelmente diário, com este produto televisivo, o que possibilita que, ao narrar e/ou ao interpretar as falas destas personagens, os alunos incluam em seus textos muito das marcas identitárias

presentes nestas mesmas personagens. Entendendo estes textos televisivos como narrativas, Silveira (2005) afirmaria que

[...] as práticas culturais cotidianas, nas casas, na rua, nos lugares de trabalho e de lazer, nos clubes de futebol, na mídia, se valem é de pequenas narrativas, de textos particulares que narram eventos, fazem protagonistas agirem em ambientes e tempos [...] (p. 99).

Em relação à opção de escrita que fizeram, também considerei um fato relevante o de terem optado por diferentes tipos de discursos na hora de pôr no papel seus textos, pois a minha hipótese era a de que escreveriam predominantemente textos narrativos, já que este tipo é bastante privilegiado pela escola. Foi possível evidenciar basicamente o uso do discurso indireto e do discurso direto, nos quais as crianças alternaram momentos de narrativas próprias, até mesmo realizando críticas, com momentos em que deram o direito de as próprias personagens da novela falarem por si próprias.

As mediações realizadas na leitura destes textos televisivos e sua posterior transformação em escritas escolarizadas podem ser entendidas como “atos através dos quais explicamos algo ou descrevemos alguém, em uma narrativa ou discurso, [e que] têm efeitos de produzir a realidade descrita ou explicada (BUJES, 2005, p. 186-7). O tipo de relação e de narrativa produzida pelas crianças, a partir do contato com imagens, cenas, falas presentes na televisão, e aqui (re)significadas em seus textos escolares, como foi evidenciado, pode variar muito de criança para criança, de espectador para espectador.

Certamente, só fiz uma imersão inicial neste caminho da escrita de textos narrativos escolarizados, já que os discursos reconhecidos nas falas professoras e em alguns artefatos pedagógicos estão direcionados somente para as escritas iniciais das crianças, privilegiando principalmente a escrita de palavras. Porém, a continuidade de uma investigação direcionada aos efeitos produzidos nos textos narrativos escolares, a partir do contato com os textos da televisão, seria um interessante tema a ser aprofundado posteriormente.

A partir do uso de diferentes instrumentos de pesquisa (desenhos, leituras, escritas, entrevistas), busquei problematizar a afirmação de algumas professoras alfabetizadoras de que a leitura e o contato com textos veiculados na televisão

estaria sendo fator com potencial determinante para a aquisição das leituras e das escritas *iniciais* das crianças em processo de alfabetização. Investi na idéia de que construiria uma pesquisa diferenciada se fosse investigar o que as crianças pensam sobre isso, buscando trazer para esta discussão as falas e as produções destes sujeitos, até então pouco contemplados em estudos desta área.

O que pude perceber, a partir dos dados produzidos na pesquisa de campo e das leituras realizadas sobre o assunto, foi que existe um certo distanciamento entre o que algumas professoras afirmam e o que algumas crianças demonstraram durante a aplicação destes instrumentos construídos por mim. No entanto, é importante salientar que são poucas (mas existem) aproximações realizadas por estas crianças entre textos televisivos e textos escolares, da forma como acreditam estas alfabetizadoras.

Diante da opção metodológica que fiz, o que me parece é que ora as crianças estão realizando uma leitura logográfica dos textos veiculados, tanto na televisão quanto na escola, ora estão realizando uma leitura alfabética das palavras que se propõem a ler na televisão e na sala de aula. As crianças demonstraram, algumas vezes, realizar escritas escolares baseadas em palavras veiculadas na televisão, fazendo uso destas como referencial para suas escritas. Outras vezes demonstraram relacionar escritas escolares somente com textos produzidos na própria escola, não fazendo referência a textos que circulam na mídia fora da escola. Provavelmente, se o uso destes textos fosse inserido no processo de alfabetização das crianças, os efeitos nas leituras e escritas deles poderiam ser outros.

De acordo com os dados produzidos, os efeitos destes textos podem também estar relacionados às questões de consumo de programas e de marcas, inclusive auxiliando na formação de suas identidades, a partir dos processos de identificação que estes realizam com as personagens da TV.

A partir dos Estudos Culturais em Educação, entendo que os dados produzidos por essa Dissertação não podem ser generalizados, pois, como vimos, as possibilidades de relação entre a televisão e alfabetização, mais especificamente entre textos televisivos e textos escolares, podem variar de acordo com a especificidade de cada sala de aula, de cada professora, de cada aluno. Considero interessante destacar ainda que, provavelmente, a construção e o uso de outros tipos de instrumentos poderiam resultar em outros tipos de dados.

CONCLUSÕES PROVISÓRIAS

Sim, sou eu, eu mesmo, tal qual resultei de tudo.
(ÁLVARO DE CAMPOS)

A experiência de escrever uma Dissertação é algo muito desafiador, tanto pelo fato em si do próprio processo de transformar leituras e experiências vivenciadas em palavras – que, necessariamente, devem ser coerentes com o campo teórico no qual o autor realiza sua pesquisa – quanto no sentido de construir algo que seja interessante (ou pelo menos, não tão cansativo) de ser lido.

Algo que me foi proporcionado com essa Dissertação foi o reencontro com crianças em processo de alfabetização, com práticas de sala de aula e com a minha vivência cotidiana de escola pública estadual. Porém, pude observá-las de outra forma, de outro lugar, de outra realidade, o que certamente não me propiciou uma visão privilegiada dos fatos, mas oportunizou que eu falasse da escola, de seus discursos e de seus sujeitos, não mais fazendo parte deste dia-a-dia.

Essa não foi a primeira vez que estive em sala de aula realizando pesquisas na área da alfabetização, pois já havia realizado três pesquisas, de proporções menores, antes do meu ingresso no Mestrado. No entanto, foi a primeira vez que estive em sala de aula somente como pesquisadora e não mais como professora.

Lembro que, durante a pesquisa de campo da Dissertação, em meados do mês de maio de 2006, a turma de alunos na qual eu estava realizando a pesquisa se reuniu e me pediu para não ir embora e assistir a apresentação que eles haviam organizado em homenagem às suas mães. Enquanto eles cantavam e as mães assistiam, eu observava tudo e, pela primeira vez, me senti sem identidade, pois não era, naquele momento, nem a professora alfabetizadora (que, por muitos anos, também organizou apresentações como esta) e nem a homenageada. O que eu estava fazendo naquela escola em um bairro até então desconhecido por mim em meio a mães, professoras e crianças desconhecidas? O que eu era naquele momento? Eu era a pesquisadora. Eu era aquela que estabelece vínculos com outras pessoas (muitas vezes, desconhecidas) a fim de investigar e, posteriormente, relatar o que observou a partir do contato com elas. Eu era, naquele momento, a

pesquisadora em alfabetização e não mais a professora pesquisadora em alfabetização.

A possibilidade de olhar para os fatos com estranhamento, com a intenção de desnaturalizá-los, de questioná-los, de repensá-los é uma das propostas do campo dos Estudos Culturais. Também me propus a isso ao escrever essa Dissertação. Estranhei como pesquisadora discursos que antes eram tidos como naturais na minha prática de alfabetizadora. Pretendi repensar, questionar e até mesmo desnaturalizar, em algum sentido, discursos que circulam no senso comum como verdades a serem seguidas e que, muito provavelmente, fizeram parte daquilo que eu, enquanto professora, acreditava ser a melhor maneira de alfabetizar.

As práticas culturais da aquisição da leitura e da escrita e da recepção de textos televisivos foram apresentadas e repensadas nesta Dissertação, tanto isoladamente – cada qual no seu respectivo capítulo teórico –, quanto dialogicamente no capítulo das análises dos dados produzidos na pesquisa. Com o objetivo de questionar o discurso circulante entre algumas professoras alfabetizadoras, entrevistadas durante a Proposta de Dissertação, de que, ao manter contato com textos veiculados na televisão, a criança se apropriaria deste referencial de letras para utilizá-lo na construção da sua leitura e escrita na escola, investiguei com os alunos da turma de uma destas professoras, a partir de entrevistas, desenhos, leituras e escritas, realizadas em visitas semanais à escola, como que elas estavam (re)significando os textos televisivos nas suas leituras e escritas escolarizadas.

A partir da análise dos dados produzidos pelo contato com as crianças, elas demonstraram, em sua maioria, que não associam diretamente às palavras veiculadas na TV aquelas que precisam escrever nas tarefas escolares de leitura e escrita. Parece que vivenciam estas práticas culturais separadamente sem, necessariamente, estabelecer relações entre elas no momento que estão lendo e escrevendo alguma palavra que necessitem e/ou desejem, tal qual sugeriram estas alfabetizadoras. Conhecem a estrutura e a função daquilo que a TV veicula em palavras e do que a escola disponibiliza em termos de ensino da leitura e da escrita e, provavelmente por isso, dissociam, na maioria das vezes, palavras escritas em logotipos de palavras escritas convencionalmente. Sendo assim, me parece que existe uma possibilidade de haver outros sujeitos envolvidos nestas mesmas

práticas que estão demonstrando que nenhuma verdade é única ou definitiva e que discursos podem ser questionados naquilo que possuem de mais natural.

No entanto, no contato com estes textos televisivos, podem estar sendo constituídas, a partir de processos de mediação e de identificação, as identidades destas crianças, talvez por estarem consumindo modos de ser de personagens de programas televisivos e de propagandas comerciais, que, através de suas atitudes, falas e representações, ensinam o que deve e não deve ser dito e feito. Esta poderia ser a mais significativa aproximação que estes alunos, especificamente, demonstraram realizar entre televisão e alfabetização.

O que deixei aqui em palavras busca compartilhar, com possíveis e bem-vindos leitores, a experiência de se arriscar a ser autora de uma Dissertação. As análises, afirmações, dúvidas expressas por mim neste texto não pretendem ser mais do que a minha interpretação dos dados, que foram produzidos nos encontros semanais com as crianças, e não buscam apresentar uma verdade única sobre as relações entre televisão e alfabetização.

Ressalto, ainda, que é de minha responsabilidade o que destaquei e o que descartei, interessadamente, na escrita dessa Dissertação, pois não pretendi aqui somente disponibilizar o caminho que percorri durante a minha pesquisa, mas também deixar registrada a trajetória que realizei durante todo o percurso do meu Mestrado, compartilhando as dúvidas constantes e as certezas provisórias que me acompanharam desde o processo de seleção até o registro e análise de tudo o que li, vi e vivi durante esses dois anos de mestranda.

Ao concluir o curso de Mestrado, objetivo dar continuidade às minhas pesquisas, que, certamente, trilharão os caminhos da alfabetização, buscando, a partir de uma nova pesquisa, de um artigo escrito, de um trabalho publicado, apenas me atrever a fazer cada vez melhor aquilo a que me proponho e, no fim, simplesmente me satisfazer em ser mais uma a disponibilizar uma possível interpretação sobre este tema e de ter mais uma vez me arriscado a tentar.

REFERÊNCIAS

AMARO, L. E. Lá vem a diretora: chiliques, broncas... mas, até que ela é uma boa pessoa! Representações de diretores/as de escola na literatura infanto-juvenil. In: SILVEIRA, R. M. H. (org.). **Professoras que as histórias nos contam**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 135-72.

BARKER, C.; GALASINSKI, D. **Cultural Studies and Discourse Analysis. A dialogue on language and identity**. London: Sage, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia – Volume 5: Brasília, 1997.**

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa – Volume 2: Brasília, 1997.**

BUCKINGHAM, D. **Educación en medios: alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea**. Barcelona: Paidós, 2005.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Lingüística**. São Paulo: Scipione, 1989.

CAPOVILLA, A. G. S.; TREVISAN, B. T.; CAPOVILLA, F. C.; REZENDE, M. C. A. **Natureza das dificuldades de leitura em crianças brasileiras com dislexia do desenvolvimento**. Disponível em: <<http://www.mocambras.org>>. Acesso em: 30 dez 2006a.

_____. **Desenvolvimento da leitura e da escrita**. Disponível em: <<http://www.mocambras.org>>. Acesso em: 30 dez 2006b.

_____; JOLY, M. C. R. A.; FERRACINI, F.; CAPARROTTI, N. B.; CARVALHO, M. R.; RAAD, A. J. Estratégias de leitura e desempenho em escrita no início da alfabetização: estratégias de leitura e alfabetização. **Psicologia Escolar e Educacional**. v. 8, n. 2. p. 189-97, 2004.

CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (UFMG). A TV na sala de aula. **Letra A: o jornal do alfabetizador**. Belo Horizonte, p. 15: abr/mai, 2005.

CEVASCO, M. E. **Dez lições sobre Estudos Culturais**. São Paulo: Ed. Boitempo, 2003.

COGO, D.; GOMES, P. G. **Televisão, Escola e Juventude**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. M. H.; SOMMER, L. H. Estudos Culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**. v. 23, p. 36-61, mai/ago, 2003.

COSTA, M. V. (org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

COSTA, M. V. **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

DENNING, M. **A Cultura na Era dos Três Mundos**. São Paulo: Francis, 2005.

DIAS, C. M. S.; ENGERS, M. E. A. Templos e memórias de Professoras Alfabetizadoras. **Revista Educação**. Ano XXVIII, n. 3 (57), p. 505-23, set/dez, 2005.

ELLSWORTH, E. Modos de Endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, T. T. (org.). **Nunca fomos humanos nos rastros do sujeito**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2001, p. 7-76.

ESCOSTEGUY, A. C. **Cartografias dos Estudos Culturais**: uma versão latino-americana. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2001.

_____; JACKS, N. **Comunicação e Recepção**. São Paulo: Hacker, 2005.

_____. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, T. T. (org.). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2004, p. 133-66.

ESCOREL, A. L. **O Efeito Multiplicador do Design**. São Paulo: Editora Senac, 2000.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Tradução de Diana M. Lichtenstein e outros. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FERREIRO, E. (Org.). **Os filhos do analfabetismo**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

FISCHER, R. M. B. A escola na televisão: quem se reconhece na 'Escolinha do Professor Raimundo?'. **Revista Educação e Realidade**. v. 18, n. 2. Porto Alegre: jul/dez 1993.

FLORES, T. M. **El impacto social de la imagen**. Buenos Aires: Ediciones de la Universidad Católica Argentina, 2000.

GÓMEZ, G. O. **La investigación en comunicación desde la perspectiva cualitativa**. La Plata: Universidad Nacional de La Plata; Guadalajara: Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario, 2000.

GRAFF, H. O Mito do Alfabetismo. **Revista Teoria & Educação**. n. 2. p. 30-64. Porto Alegre: 1990.

GRAUE, M. E.; WALSH, D. J. **Investigação Etnográfica com Crianças**: teorias, métodos e ética. Tradução de Ana Maria Chaves. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GREEN, B.; BIGUM, C. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 208-243.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Revista Educação e Realidade**. v. 22, n. 2. Porto Alegre: Faculdade de Educação, UFRGS, 1997.

HALL, S. **Culture, Media, Language**. London: Routledge, 2. ed., 1992.

_____. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

KELLNER, D. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, T. T. (org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 104-31.

KELLNER, D. **A Cultura da Mídia: Estudos Culturais: Identidade e Política entre o Moderno e o Pós-Moderno**. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

KINCHELOE, J. L. McDonald's, Poder e Criança: Ronald McDonald faz tudo por você. In: SILVA, L. H. **Identidade Social e a Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Ed. SMED/Prefeitura de Porto Alegre, 1997, p. 69-97.

LIBÂNEO, J. C. A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã. In: COSTA, M. V. (org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 23-52.

LOMAS, C. Alfabetização Midiática e Educação Crítica: a mídia e a construção do conhecimento. In: PÉREZ, F. C.; GARCÍA, J. R. (orgs.). **Ensinar ou Aprender a ler e a escrever?** Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 147-56.

LUKE, Allan. A análise do discurso numa perspectiva crítica. In: HYPOLITO, A. M. **Educação em tempos de incertezas**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2003.

MAGALDI, S. A TV como objeto de estudo na educação: idéias e práticas. In: FISCHER, R. M. B. **Televisão e educação: fruir e pensar a TV**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 111-53.

MARTIN-BARBERO, J. América Latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social. In: SOUZA, M. W. (org.). **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

MARZOLA, N. Alfabetização: o discurso dos métodos. In: LAMPERT, E. (org.). **O ensino sob o olhar dos educadores**. Pelotas: Seiva Publicações, 2003, p. 209-20.

_____. Os sentidos da alfabetização na revista *Nova Escola*. In: COSTA, M. V. (org.). **Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004, p. 93-115.

MOMO, M. **Mídia e consumo na produção da infância pós-moderna que vai à escola**. Porto Alegre: UFRGS, 2005. 95f. Proposta [Mestrado em Educação] – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2005.

MORAIS, A. G. **Concepções e Metodologias de Alfabetização**: por que é preciso ir além da discussão sobre velhos “métodos”? Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_moarisconcpmetodalf.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2006.

MORAN, J. M. **Leitura dos meios de comunicação**. São Paulo: Pancast, 1993.

MORENO, R. M. A.; LAVANDER, S. M. **Seducidos por la Tele**: huellas educativas de la televisión en padres y niños. Lima: Calandria, 1995.

MORTATTI, M. R. L. Alfabetização e modernidade no Brasil. **Associação de Leitura do Brasil. Leitura: teoria e prática**. Campinas, São Paulo: ALB; Porto Alegre: Mercado Aberto, n. 32, p. 54-8, dez /1998.

_____. **Os sentidos da alfabetização**: (São Paulo: 1876-1994). São Paulo: Editora UNESP: CONPED, 2000.

NELSON, C.; TREICHLER, P. A.; GROSSBERG, L. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, T. T. **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos Estudos Culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

POSTMAN, N. **O Desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

ROCHA, C. M. F. **A Escola na Mídia**: nada fora do controle. Porto Alegre: UFRGS, 2005. 288f. Tese. [Doutorado em Educação] – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

ROCHA, E. **A Sociedade do Sonho**: comunicação, cultura e consumo. Rio de Janeiro: Mauad, 1995.

SARDAR, Z.; VAN LOON, B. **Estudios Culturales para Todos**. Barcelona: Paidós, 2005.

SCHMIDT, S. (org.). **A Educação em Tempos de Globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SCHOPENHAUER, A. **A Arte de Escrever**. Tradução de Pedro Sússekind. Porto Alegre: LP&M, 2006.

SILVA, T. T. (org). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVEIRA, R. M. H. Discurso, escola e cultura: breve roteiro para pensar narrativas que circundam e constituem a Educação. In: SILVEIRA, R. M. H. (org.). **Cultura, Poder e Educação**. Canoas: Ed. ULBRA, 2005.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, jan/fev/mar/abr, 2004.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

STEINBERG, S. R. Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações. In: SILVA, L. H. **Identidade Social e a Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Ed. SMED/Prefeitura de Porto Alegre, 1997, p. 69-97.

THOMPSON, J. B. **Los Media y la Modernidad**: una teoría de los medios de comunicación. Barcelona: Paidós, 1998.

TONINI, I. M. Discursividade étnica. In: SILVEIRA, A. C. M. et al. **Comunicação Midiática**. Santa Maria: Facos/UFSM, 2002, p. 81-113.

TRINDADE, I. M. F. A invenção de múltiplas alfabetizações e (an)alfabetismos. In: **Revista Educação & Realidade**. v. 29, n. 2, p. 125-42, jul/dez, 2004.

_____. Um olhar dos Estudos Culturais sobre artefatos e práticas sociais e escolares de alfabetização e alfabetismo. In: MOLL, J. (org.). **Múltiplos Alfabetismos**: diálogos com a escola pública na formação de professores. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005, p. 123-33.

WORTMANN, M. L. Sujeitos estranhos, distraídos, curiosos, inventivos, mas também éticos, confiáveis, desprendidos e abnegados: professores de ciências e cientistas na literatura infanto-juvenil. In: SILVEIRA, R. M. H. (org.). **Professoras que as histórias nos contam**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 19-46.

APÊNDICES

APÊNDICE A

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Termo de Consentimento Livre e Informado (para responsáveis)

Projeto de Pesquisa

PEDAGOGIA DA TELEVISÃO NA ESCOLA

Pesquisadora Responsável: Zoraia Aguiar Bittencourt

Orientadora: Prof^a Dr^a Iole Maria Faviero Trindade

Descrição sucinta do projeto:

O projeto de pesquisa *Pedagogia da Televisão na Escola* objetiva analisar as relações existentes entre a televisão e o processo de construção da leitura e da escrita. Para tanto, será realizada uma visita semanal à escola até o final do ano letivo na qual a pesquisadora fará atividades com a turma, coleta de trabalhos dos alunos, observações e fotografias em sala de aula, e gravações das falas das crianças através de entrevistas individuais.

Termo de Consentimento Informado

Eu, _____, R.G. _____, dou meu consentimento, assim como autorizo meu filho a participar da pesquisa *Pedagogia da Televisão na Escola*, sob a responsabilidade da professora e mestrandia Zoraia Aguiar Bittencourt, tendo como sua orientadora a Prof^a Dr^a Iole Maria Faviero Trindade. Autorizo o uso dos dados produzidos na dissertação de mestrado da pesquisadora, desde que nossas identidades, bem como a da escola em que está sendo realizado o estudo, sejam preservadas.

Assinatura do Responsável

Dados do responsável para contatos posteriores:

Nome completo do responsável: _____

Nome completo do aluno: _____

Endereço: _____

Fone: _____

APÊNDICE B

<i>ACHO BONITO...</i>	<i>ACHO FEIO...</i>
Gohan	Super Poderosa
Rebelde	Ana Maria Braga
Diego (novela Rebelde – SBT)	Karine (novela Rebelde – SBT)
Saci	Jacaré
Bob Esponja	Bruxa Keka
Bob Esponja	As Três Espiãs
Bob Esponja	Garfield
Bob Esponja	Power Rangers
Bob Esponja	As Três Espiãs
Xuxa	TV Globinho
Power Rangers	Mickey
Rebelde	Lobisomem
Bob Esponja	Pula-Pula
Bob Esponja	As Três Espiãs
Bob Esponja	Batman
Mia (novela Rebelde – SBT)	Karine (novela Rebelde – SBT)
Bob Esponja	Hello Kitty
Malhação	Rubi
Rebelde	Malhação
Bob Esponja	Lobisomem
Scooby-Doo	Xuxa

APÊNDICE C

<i>EU QUERIA SER...</i>	<i>EU NÃO QUERIA SER...</i>
O Sobis (jogador do Inter)	Rebelde
Fernandão (jogador do Inter)	Rebelde
Xuxa	Barbie
Roberta (novela Rebelde – SBT)	Celina (novela Rebelde – SBT)
Calipso	Xuxa
Policial	Motorista
Goku	Batman
Duda (novela Cobras e Lagartos – Globo)	Estevão (novela Cobras e Lagartos – Globo)
Xuxa	Celina (novela Rebelde – SBT)
Mia (novela Rebelde – SBT)	Xuxa
Bob Esponja	Mickey
Xuxa	Bruxa Keka
Policial	Vendedora
Roberta (novela Rebelde – SBT)	Lupita
Mariana (novela Cúmplices – SBT)	Xuxa
Mia (novela Rebelde – SBT)	Xuxa
Calipso	Xuxa
Barbie	Hello Kitty
Carro	Jack Chan
Mariana (novela Cúmplices – SBT)	Xuxa
Lupita	Bruxa Keka

APÊNDICE D



APÊNDICE E

MALHAÇÃO
BAND
BANG-BANG
BELÍSSIMA
RATINHO
BIG BROTHER
CHAVES
FAUSTÃO
FANTÁSTICO
FLORIBELLA
HEBE
A GRANDE FAMÍLIA
A DIARISTA
ÍDOLOS
JORNAL DO ALMOÇO
BOM DIA & CIA
JORNAL NACIONAL
MAIS VOCÊ
RBS TV
TELA QUENTE

SÍTIO DO PICA-PAU AMARELO
ZORRA TOTAL
SOB NOVA DIREÇÃO
SESSÃO DA TARDE
SBT
VALE A PENA VER DE NOVO
CASSETA & PLANETA
TV GLOBO
XUXA
FAMA
PROGRAMA DO JÔ
ALMA GÊMEA
CALDEIRÃO DO HUCK
DE OLHO NAS ESTRELAS
SÁBADO ANIMADO
A PRAÇA É NOSSA
SUPER NANNY
REBELDE
GLOBO REPÓRTER
A FEIA MAIS BELA
DEDÉ E O COMANDO MALUCO
SINHÁ MOÇA

APÊNDICE F

APÊNDICE G

Prezados pais e responsáveis,

Estou chegando ao final da pesquisa sobre televisão que realizei com seus filhos durante este ano. Para poder concluir meu trabalho, conforme combinado na reunião de início de ano, gostaria de realizar uma entrevista com vocês para saber um pouco mais sobre como as crianças assistem televisão em casa. Estarei realizando as entrevistas com os pais na semana que vem, durante segunda, terça e quarta-feira, das 13:30 às 17:00. Cada entrevista não exigirá mais do que 15 minutos da presença de vocês na escola. Conto com a colaboração de todos!

Aluno: _____

Data: _____

Horário: _____

Um abraço, Zoraia

APÊNDICE H

ENTREVISTA COM OS RESPONSÁVEIS

Sobre os próprios responsáveis

1. Quantos televisores existem na tua casa?
2. Onde eles ficam localizados?
3. Qual o horário em que mais é assistida televisão na tua casa?
4. Qual o tipo de programa que tu preferes assistir na TV? Por quê?
5. Qual o tipo de programa que mais te desagrada na TV? Por quê?
5. Se tu estiveres em casa de manhã, o que assistes na TV?
6. Se tu estiveres em casa de tarde, o que assistes na TV?
7. Se tu estiveres em casa de noite, o que assistes na TV?
8. Aos sábados, o que tu assistes na TV?
9. Aos domingos, o que tu assistes na TV?
10. Tu consideras que aprendes algo enquanto assistes TV? O quê? Por quê?
11. Os programas de TV servem para alguma coisa? Para quê?
12. Costumas prestar atenção às propagandas? Em quê?
13. Lembras de alguma propaganda que tu gostas? Qual? Por quê?
14. Lembras de alguma propaganda que tu não gostas? Qual? Por quê?
15. As propagandas de TV servem para alguma coisa? Para quê?
16. Quando sentas em frente à TV, tu pensas em alguma coisa? Em quê? Por quê?
17. Tu acreditas que a TV influencia na tua vida? Como?

Sobre os/as filhos/as

18. Qual o horário em que teu/tua filho/a mais assiste TV?
19. Qual o tipo de programa que ele/a prefere?
20. Qual o tipo de programa que ele/a não gosta?
21. Se ele/a estiver em casa de manhã, o que assiste na TV?
22. Se ele/a estiver em casa de tarde, o que assiste na TV?
23. Se ele/a estiver em casa de noite, o que assiste na TV?
24. Aos sábados, o que ele/a assiste na TV?
25. Aos domingos, o que ele/a assiste na TV? _
26. Existe algum horário em que tu não deixas teu/tua filho/a assistir TV? Qual? Por quê?
27. Existe algum tipo de programa que tu não deixas teu/tua filho/a assistir? Qual? Por quê?
28. Tu costumavas deixar teu/tua filho/a sem assistir TV como castigo? Por quê?
29. Tu achas que teu/tua filho/a presta atenção às propagandas? Em quê? Por quê?
30. Tu achas que teu/tua filho/a aprende algo assistindo TV? O quê? Por quê?
31. Tu acreditas que a TV influencia na vida do/a teu/tua filho/a? Como?
32. Tu achas que ver coisas escritas na TV pode ajudar teu/tua filho/a a ler e a escrever na escola? Por quê?
33. Achas que a televisão deve ser levada para a sala de aula? Para quê? Por quê?

APÊNDICE I



APÊNDICE J

CASAS BAHIA
LOJAS COLOMBO
MASTERCARD
SKOL
VISA
C&A
COCA-COLA
KUAT
POLAR
BRAHMA
ITAÚ
MARISA
MAGAZINE LUIZA
MC DONALDS
TELESENA
BOURBON
BIG
PONTO FRIO
ADIDAS
BAÚ
ZERO HORA
COLGATE

CORREIO DO POVO
PEPSI
ASPIRINA
NESTLÈ
PAQUETÁ
DIÁRIO GAÚCHO
CARREFOUR
OMO
TIM
VIVO
RENNER
SADIA
NACIONAL
CLARO
BRASIL TELECOM

APÊNDICE K

APÊNDICE L

1) Identifique o nome do programa:



REVOLTA
REDE
REBENTO
REBELDE
RESTAURANTE
RELÓGIO



PAPEL DE OFÍCIO
PAPEL HIGIÊNICO
PÁGINAS DE LIVRO
PÁGINAS DA VIDA
PARTES DA VIDA
PAPÉIS NA VIDA



O PROTESTO
O PROFETA
O PROFESSOR
O PRODUTO
O PROCESSO
O PROCURADOR



COBRAS E BARATAS
COLCHAS E RETALHOS
CEBOLAS E LARANJAS
COBRAS E LAGARTIXAS
COBRAS E LAGARTOS
CABRAS E OVELHAS



CHAVEIRO
CHAPÉU
CHAVES
CHALEIRA
CHARME
CHAGA



PICARETA
PICADA
PICOLÉ
PIRULITO
PINTINHO
PICA-PAU

APÊNDICE M

Páginas da
Vida



ANEXO