

ELAINE MARTA LOPES MEDINA

**O DISCURSO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA
SOBRE A MÍDIA TELEVISIVA**

Maringá -PR
2002

**O DISCURSO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA
SOBRE A MÍDIA TELEVISIVA**

Por

ELAINE MARTA LOPES MEDINA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada Mestrado - Área de concentração: Ensino-Aprendizagem de Língua Materna, da Universidade Estadual de Maringá (PR), como requisito parcial para obtenção de grau de MESTRE

**Maringá -PR
2002**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a Silvia Inês C. C. de Vasconcelos
Presidente da Banca - Orientadora

Prof^a. Dr^a Rosa Maria Graciotto Silva
Membro do Corpo Docente (UEM-PLA)

Prof^a. Dr^a. Neusa Maria de Oliveira Barbosa Bastos
Membro Convidado (UPM- São Paulo/SP)

Dedico este trabalho

*Aos meus filhos, Rafael e Richard, pelos gestos
de otimismo e paciência.*

*Ao meu irmão, que mesmo por sua ausência foi
expressão de força e luz.*

AGRADECIMENTOS

*Pelo viés discursivo, não se pode dizer tudo,
mas o silenciamento das palavras transpira sentidos.
O silêncio não constitui a ausência de significações.
O silêncio é a própria condição da produção de sentido (ORLANDI, 2000).
Muitas palavras de agradecimento escapam do fio intradiscursivo
revelando a incompletude do sujeito deste trabalho.
Nesse sentido, agradeço*

*À professora Dra. Silvia Inês Coneglian Carrilho de Vasconcelos,
pelo saber compartilhado, por ter me impulsionado a este caminho,
pelos incentivos e extrema dedicação durante o percurso de meu estudo.
Por compreender os meus deslizes,
as minhas falhas e equívocos no processo discursivo deste trabalho.
Ainda, pelos gestos de carinho e amizade.*

*A Deus, por nunca ter me abandonado nos momentos difíceis
e por ter permitido que eu chegasse até aqui.*

*Aos professores do Curso de Mestrado em Linguística Aplicada,
pelo aprendizado.*

*À Andréa, pela atenção, pelo profissionalismo, pelos avisos
sempre que necessários.*

*Aos sujeitos- professores, que constituem o corpus deste trabalho,
pelos seus dizeres “ midiáticos”.*

À Ângela, pela acolhida, pela amizade, pela ajuda sempre que possível.

*À minha família: mãe, pai, avô, por compreender as minhas faltas,
a minha ausência, pelos gestos de apoio e incentivo, que
foram importantes para a realização deste trabalho.*

Ao meu esposo, por sua paciência, por sua presença e dedicação.

*À amiga Lurdinha, pela ajuda sempre que necessária,
pelos gestos de apoio e de incentivo nos momentos de deriva.*

A minha sogra e sogro (in memoriam).

SUMÁRIO

Resumo	08
Abstract	09
Introdução	10
Parte 1	15
Capítulo 1	15
1 Canal Teórico da Mídia Televisiva	15
1.1 A TV como instrumento de comunicação	15
1.2 TV: a lacuna no campo pedagógico	17
1.3 A TV na visão dos defensores e apocalípticos	18
1.4 Agenda setting	23
1.5 Panorama latino-americano	29
Parte II	34
Capítulo 1	34
2 Espaço Teórico da Linguagem	34
2.1 Concepções de linguagem	34
2.2 A linguagem como expressão do pensamento	35
2.3 A linguagem como instrumento de comunicação	36
2.4 A linguagem como forma de ação e processo de interação	38
2.5 A Lingüística da Enunciação	39
2.6 A linguagem na visão bakhtiniana	40
2.7 A subjetividade da linguagem	42
2.8 A sala de aula numa perspectiva bakhtiniana	43
Capítulo 2	45
3 Cenário Teórico da Análise do Discurso	45
3.1 Conceito de ideologia	47
3.2 Conceitos fundamentais de discurso	52
3.3 A questão do poder e saber em Foucault	57
3.4 O sujeito na AD	62
3.5 Condições de produção e formações discursivas	63

3.6	Formação discursiva e formação ideológica	67
3.7	Interdiscurso e intradiscurso	72
3.8	A noção de paráfrase e polissemia: os dois processos	75
Parte III		77
Capítulo 1		77
4 Delineando os passos da pesquisa		77
4.1	A pesquisa qualitativo-interpretativa	77
4.2	O campo dos sujeitos enunciadore e a coleta de registros	80
4.3	Quadro descritivo dos programas televisivos	84
Capítulo 2		85
5 Análise dos dizeres dos professores sobre a mídia		85
5.1	Agenda setting no contexto dos professores	87
5.1.1	Contextos familiares	88
5.1.2	Contexto profissional	93
5.2	Professor-telespectador aprendendo com o Show do Milhão	100
5.3	O professor como telespectador de programas de auditório	107
5.4	Telejornalismo, sinônimo de informação e dever informar-se	134
5.5	Fatos midiáticos: as representações imaginárias do professor-telespectador	152
5.6	As imagens e posições do professor frente ao uso da mídia televisiva	163
Considerações finais		181
Referências bibliográficas		187
Anexos		196
1-	Roteiro da entrevista	196
2-	Roteiro para sessão televisiva	198

RESUMO

O DISCURSO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE A MÍDIA TELEVISIVA

Autora: Elaine Marta Lopes Medina

Orientadora: Prof^a. Dr.^a Silvia Inês Coneglian Carrilho de Vasconcelos

Nosso estudo analisa o discurso de oito professores de língua materna do Ensino Fundamental, da região norte do Paraná, à luz da Análise do Discurso (AD), seguindo o constructo teórico de Foucault (1999a; 1999b; 2000a; 2000b; 2000c), Althusser (1971), Pêcheux (1993; 1995; 1997) e Bakhtin (1990). O ponto central recai no *Como o professor discursa sobre a mídia televisiva? Quais são as regularidades discursivas presentes em seu discurso sobre a tv?* Esboçamos os diferentes pontos de vista sobre as concepções de língua e linguagem e sobre a mídia televisiva. Para análise e interpretação dos enunciados, adotamos a metodologia qualitativo interpretativa de pesquisa com entrevistas individuais, gravadas em áudio e transcritas para análise. Delimitamos o nosso olhar investigativo em seis tópicos: 1) efeitos do *agenda setting* nos contextos familiares, profissionais e nos grupos informais do professor; 2) representações imaginárias referentes ao *Show do Milhão*; 3) verbalizações discursivas referentes aos programas de auditório (*Domingo Legal*, *Domingão do Faustão* e o programa dominical *Sílvio Santos*); 4) no quadro do telejornalismo, imagens que os professores fazem do telejornal e de seus apresentadores; 5) representações imaginárias mais marcantes em relação às personalidades do mundo social, artístico e político; 6) imagens e posições do professor frente ao uso da mídia televisiva. Propusemos, também, uma sessão televisiva de debate, seguindo um roteiro pré-estabelecido, a partir da recepção do *Programa do Ratinho*, *Jornal Nacional* e o *Programa da Hebe Camargo* para analisarmos as imagens que fazem dos programas e de seus apresentadores. Os resultados das análises mostram que, mesmo negando a audiência de programas televisivos, os sentidos que vazam são de que os assistem. O professor, ao enunciar, assume várias posições como: professor-mágico, professor-jardineiro, professor-comandante, professor sabe tudo. O que nos leva a dizer que nem sujeitos e nem sentidos são únicos, mas atravessados por muitas vozes em diferentes formações discursivas.

Palavras-chave: discurso; professor de língua portuguesa; ensino; mídia televisiva.

ABSTRACT

THE SPEECH OF PORTUGUESE TEACHER ABOUT TELEVISIONING MÍDIA

Author: Elaine Marta Lopes Medina

Coordinator: Prof^a. Dr.^a Silvia Inês Coneglian Carrilho de Vasconcelos

Our study analyzes the speech of eight teachers of our Mother Tongue of the basic education of the North of Paraná, the light of analyzes of the speech (AD), following constructor theoretician of Foucault (1999a, 1999b, 2000a, 2000b, 2000c), Althusser (1971), Pêcheux (1993, 1995, 1997) and Bakhtin (1990). The central point falls again into *How does the teacher make a speech on the telethon mídia? Which are the discursive regularity shows in its speech on TV?*. We sketch the different points of view on conception of the manner of talking and the language of televising mídia. For declared analysis and interpretations we adopt the interpretative methodology qualitative of research with recorded in audio and transcribing individual interviews for analysis. We delimit our investigation look in six topics: 1) Effect of the setting agenda in the familiar, professional contexts and in the informal groups of the teacher; 2) representations imaginary referring to the *Show do Milhão*; 3) referring discursive verbalization to the auditorium programs (*Domingo Legal*, *Domingão do Faustão* and the Sunday program *Sílvio Santos*); 4) in the picture of the tv journalism, images that the teachers make of the TV journal and its presenters; 5) representations imaginary in relation the personalities of the social, artistic and political world merchants; 6) images and positions of the teacher front to the use of the televising mídia. We considered, also, a televising session of debate, following an daily pay-established script, from the reception of the *Program of the Ratinho*, *Jornal Nacional* and the *Program of the Hebe Camargo* to analyze the images that make of the programs and its presenters. The results of you analyze them show that, exactly denying the hearing of televising programs, the directions that leak are of that they attend them. The teacher, when enunciating, assumes some positions as: teacher- magician, teacher-gardener, teacher-commander, teacher know everything. What it takes them to say that nor felt citizens and nor are unique, but crossed for many voices in different discursive formations.

Keywords: speech; portuguese teacher; learning; televising mídia

INTRODUÇÃO

(...) não há saber sem uma prática discursiva definida, e toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma.¹

Michel Foucault

De um modo geral, a sociedade moderna encontra-se imersa na cultura audiovisual, absorvendo todas as formas de expressão, enunciados, valores, ideologias e informações do discurso persuasivo da mídia. E como tal, se caracteriza pela multiplicidade de linguagem, pela heterogeneidade discursiva, sem falar da relação simbólica de poder que mantém com o público telespectador.

A tela da TV - a tela do cotidiano - compõe uma síntese do panorama sócio-político do País. Grandes investimentos garantem a capacidade de produzir, reproduzir e transmitir imagens, de alta qualidade. No entanto, os investimentos em leituras críticas dos discursos midiáticos ficam relegados a um segundo plano, e as condições para a construção de verdades jamais são questionadas ou desacreditadas. Não paira nenhuma dúvida sobre a veracidade dos enunciados, e raramente esses constituem objeto de análise no campo do ensino fundamental. Com isso, não acreditamos que qualquer mudança educacional venha ocorrer sem um posicionamento crítico do professor a respeito das mídias e das novas tecnologias de informação e de comunicação (NTIC).

Segundo as vozes do senso comum, o professor está alienado, indiferente às tecnologias na esfera da educação. Há quem diga que ele não está preparado para enfrentar essa realidade imposta pela sociedade contemporânea e pelas políticas educacionais. Por outro lado, as diversas literaturas ou os discursos oficiais mais apologistas, como o dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), versam sobre a necessidade de promover um ensino que atenda não só as exigências do mercado de trabalho como também promova o desenvolvimento do aluno e de suas habilidades lingüísticas voltadas às práticas sociais, as quais, hoje, incluem as NTIC. Isso pode ser comprovado no seguinte trecho: *A mais nova das linguagens, a Informática, faz parte do cotidiano e do mundo do trabalho. Conviver com todas as possibilidades que a tecnologia oferece é mais que uma necessidade, é um direito social* (PCN: 1999: 133).

¹ *A Arqueologia do saber*, 2000: 207

Mas o que não está dito é, entre outras questões, qual é e como é o discurso do professor de língua portuguesa, mais especificamente do Ensino Fundamental, sobre os usos midiáticos associados a sua prática, ou ainda, sobre a importância da mídia no seu contexto familiar e social. É na vida diária dos indivíduos que se podem ver os efeitos das mudanças provocadas pelas mídias. Além disso, sujeito e discurso são construídos pelas relações sociais e pela natureza social da linguagem, enquanto produto de uma necessidade histórica do sujeito. Isso leva-nos, pois, à consideração do caráter dialógico, interacional da linguagem, cujos sentidos são construídos em cada jogo, em cada lance, em cada evento.

Em outras palavras, o que verbalizamos ao nosso interlocutor está diretamente vinculado aos grupos sociais e à época a que pertencemos. As nossas idéias sobre o mundo se constroem nesse complexo processo de interação. E são as relações sociais, os lugares que ocupamos que determinam aquilo que vamos dizer, como vamos dizer, para quem vamos dizer, e os possíveis efeitos de sentido decorrentes. O poder e o saber fazem parte desse universo de relações na sociedade moderna. O poder está implícito nas práticas sociais do dia-a-dia e distribuído em todos os domínios da vida social, na qual está permanentemente agregado, sem se mostrar abertamente.

Nessa arena discursiva, a palavra adquire sentidos que o contexto social e histórico lhes confere. Sendo assim, a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico e o discurso do professor está subordinado às forças ideológicas do Estado (escola e mídia, por exemplo). E os profissionais de comunicação televisiva, mais do que ninguém, sabem fazer uso da palavra, da retórica e do discurso, estabelecendo uma relação com o poder e o saber.

A comunicação midiática, uma vez constituída, se torna materialidade discursiva, concreta e analisável. Ela é a onipresença presente na cultura e na vida moderna, o que leva muitos pesquisadores a investir exaustivamente nas investigações sobre o conteúdo da mídia ou na estrutura do telejornal. Podemos constatar isso através das obras: *Muito além do jardim botânico* (Silva, 1985); *Como ver televisão* (Moran, 1991); *Como usar a televisão na sala de aula* (Napolitano, 1999), etc.

As dissertações mais recentes enfocam as influências negativas da mídia: *Influência na tv na formação do adolescente: análise de alguns estudos produzidos na década de 80* (Barros Neta, 1995); *A TV que a gente não vê: a influência da televisão no desenho da criança* (Pereira, 1999). Há dissertações e teses voltadas para o discurso da mídia como: *O masculino na mídia: repertórios sobre masculinidade na propaganda*

televisiva brasileira (Dantas, 1997); *Adolescência em discurso: mídia e produção de subjetividade* (Fischer, 1996). E outras voltadas para a violência como: *Vidrados em violência: o processo de recepção de imagens violentas da televisão entre os adolescentes* (Silva, 1997). Mas o discurso do professor sobre a mídia em si não tem sido priorizado nas pesquisas acadêmicas.

Outra questão: no Chile, há acompanhamento dos consumidores de TV por grupos de discussão na escola e fora dela através de projetos de educação para a recepção ativa como, por exemplo, do CENECA - Centro de Indagación y Expresión Cultural y Artística, com o objetivo de desalienar os espectadores. No Brasil, isso não ocorre como política governamental, embora os PCN falem da necessidade de o professor trabalhar os textos midiáticos, sem, no entanto, o professor ou o aluno terem qualquer subsídio para uma leitura crítica dos enunciados veiculados pela mídia televisiva. É impossível pensar em qualquer mudança educacional sem um posicionamento crítico do professor em relação aos discursos da mídia.

É pelas razões acima assinaladas que empreendemos um olhar para o discurso do professor que, na verdade, encontra-se inserido em um lugar institucionalizado e ideologicamente determinado. Todo o seu dizer, suas palavras e expressões são (re)produzidas segundo as formações ideológicas inscritas em um dado momento histórico-social, a partir de uma posição dada. Nesse sentido, o objetivo geral do nosso projeto de pesquisa é uma busca, uma análise das regularidades discursivas presentes nos discursos dos professores de língua portuguesa a respeito do discurso da mídia televisiva e sua possível relação com a prática de sala de aula, bem como das manifestações discursivas relacionadas ao debate dos professores sobre a programação televisiva selecionada, de forma a problematizar a formação de professores de língua portuguesa relacionada ao uso da mídia em sala de aula.

Por essa razão, acreditamos ser relevante e significativo para a nossa pesquisa, evidenciar o universo imaginário dos professores de língua portuguesa sobre a mídia televisiva com a finalidade de levantar pistas que possam redimensionar a sua prática pedagógica ou contribuir para uma formação profissional mais sintonizada na contemporaneidade. Com base nesse quadro que acabamos de expor, elencamos as possíveis perguntas de pesquisa:

- Como os professores de língua portuguesa se vêem ou se representam no discurso a respeito da mídia televisiva?

- Como os professores de língua portuguesa analisam as produções selecionadas (por nós) da mídia televisiva? Que questões ou pontos eles priorizam em suas análises?
- Quais aproximações podem ser realizadas entre as referências do universo dos professores e as eleitas pelo *agenda setting*?
- Como as referências divulgadas pelos discursos midiáticos são discutidas pelos professores nas relações interpessoais?
- Que imagem os professores fazem dos discursos da mídia televisiva?
- Como os professores de língua portuguesa se posicionam sobre o uso da TV na sala de aula? A linguagem televisiva pode constituir-se em atividades auto-reveladoras ou reflexivas na sala de aula de língua portuguesa e mediada pelos agentes educacionais?

Assim, o presente projeto se justifica pela necessidade de conhecer a fala dos professores de língua portuguesa, as imagens e concepções daí decorrentes sobre os veículos midiáticos - suas formas e seus conteúdos, tão presentes nas conversas informais, nas relações profissionais - cujo trabalho em sala de aula de língua portuguesa é estimulado pelo discurso oficial dos PCN. Tais considerações nos fazem enveredar pelo arcabouço teórico da Análise do Discurso de linha francesa (AD), de modo fundamental baseado em Michel Foucault (1999a; 1999b; 2000a; 2000b; 2000c), Louis Althusser (1971), Michel Pêcheux (1993; 1995; 1997) e Mikhail Bakhtin (1990), tomando como pressuposto que a AD se interessa particularmente pelas regularidades discursivas no contexto sócio-histórico do sujeito. Considerando que o nosso objeto se constitui de discursos produzidos pelo professor frente à mídia televisiva, faz-se necessário percorrer as vertentes teóricas midiáticas. Para tal, buscamos o referencial teórico em Melo (1998), Barros Filho (1999).

Debruçamo-nos também sobre as concepções de língua e linguagem que foram se consolidando na Lingüística e se agregando no ensino de línguas. O fato de que os enunciados se constroem sob determinadas circunstâncias bem concretas leva-nos a discutir: as condições de produção de um discurso, os enunciados, o contexto histórico-social, o lugar de onde falam os interlocutores, a imagem que o professor faz da mídia, as formações discursivas e ideológicas responsáveis pelas condições de produção de cada discurso, as práticas discursivas, a teoria da constituição de subjetividades, heterogeneidade, dialogismo, intradiscurso, interdiscurso, tendo como ponto de referência a construção foucaultiana baseada na tríade poder-saber-sujeito como foram apresentados

de modo particular em *A Arqueologia do saber* e, posteriormente pelos teóricos franceses da chamada Análise do Discurso.

Com o intuito de analisar os dizeres dos professores sobre a mídia televisiva, foram gravadas, como já dito, em áudio, entrevistas semi-dirigidas, individuais, bem como sessões de debates, todas, posteriormente, transcritas para a análise interpretativa.

Assim, procedemos à formalização escrita da presente dissertação, que está organizada em três partes, além desta introdução e das considerações finais. Na parte I, estruturada em um capítulo, a nossa atenção volta-se para os estudos teóricos sobre mídia televisiva. Na parte II, composta de dois capítulos, trazemos à baila conceitos referentes aos pressupostos teóricos sobre linguagem e Análise do Discurso. Na parte III, com três capítulos, apresentamos, no primeiro deles, os delineamentos metodológicos que orientam essa pesquisa, os sujeitos entrevistados (a coleta dos registros) e o quadro descritivo dos programas: *Show do Milhão*, *Programa dominical Sílvio Santos*, *Domingo Legal*, *Domingão do Faustão*, *Jornal Nacional*, *Programa do Ratinho* e o *Programa da Hebe Camargo*.

No segundo capítulo, procedemos às análises dos dizeres dos professores, as quais dividimos em seis tópicos que são: 1) efeitos do *agenda setting* nos contextos familiares, profissionais e nos grupos informais (com os amigos) do professor; 2) representações imaginárias referentes ao *Show do Milhão*; 3) verbalizações discursivas referentes a programas de auditório (*Domingo Legal*, *Domingão do Faustão* e o programa dominical *Sílvio Santos*); 4) no quadro do telejornalismo, imagens que os professores fazem do telejornal e de seus apresentadores; 5) representações imaginárias mais marcantes em relação às personalidades do mundo social, artístico e político; 6) imagens e posições do professor frente ao uso da mídia televisiva. Apresentamos, também, as análises referentes à sessão audiovisual dos programas: *Programa do Ratinho*, *Jornal Nacional* e o *Programa da Hebe Camargo*, com vistas à interação, diálogo, troca de idéias e debates, já que são formadores de opinião (e participam da formação do *agenda setting*) dos segmentos C e D da população urbana brasileira, pois esses permanecem mais tempo diante do televisor (Pacheco, 1998: 37). Durante a sessão televisiva, os professores foram estimulados a verbalizar suas análises, percepções, opiniões e formas de recepção dos/sobre os programas veiculados pela mídia televisiva. Esses procedimentos visaram colher material discursivo e consolidar o trabalho de investigação proposto. A sessão de audiência se realizou com a participação de seis professores. Finalizando, tecemos nossas considerações finais, que são seguidas das referências bibliográficas e dos anexos.

PARTE I

CAPÍTULO 1

CANAL TEÓRICO DA MÍDIA TELEVISIVA

Que isso seja uma ilusão, pouco importa, se a compreendermos como sendo um imaginário que atrai, que fascina, em torno do qual se cristalizam as atitudes, as representações que constituem a sociedade. As figuras idealizadas suscitam um mecanismo de atração, uma estética, tendo uma função ética, a fascinação que elas exercem, como uma fonte luminosa, suscita o que se chama laço social, bem incompreensível sem isso².
Maffesoli, M.

1.1 A TV como instrumento de comunicação

A expressão *meio de comunicação de massa* (doravante MCM), muito utilizada nos anos 60 e 70, foi estabelecida pela sociologia norte-americana, para caracterizar o sistema de difusão cultural. Thompson (1998: 32) usa a expressão para se referir à produção institucionalizada e difusão generalizada de bens simbólicos. Quando os objetos produzidos pelas instituições da mídia passam por um processo de valorização econômica, os bens simbólicos tornam-se mercadorias que podem ser comercializados em grande escala.

A televisão brasileira nasceu no início da década de 50, inteiramente moldada nas técnicas da televisão americana. Apesar de estar comemorando os seus 50 anos, é um instrumento tecnológico bastante novo e que ainda não foi explorado como recurso pedagógico. Só em 26 de abril de 1965, surge a TV Globo que, seguindo a princípio a linha popular, logo expande seu sinal para uma rede de afiliadas adquiridas em todo o território, graças à oferta de mais de 5 milhões de dólares do Globo-Time-Life aos olhos do regime militar vivido pelo Brasil após a revolução de 1964, segundo as pesquisas de Silva (1985) e Guareschi (1999). Pode-se dizer que daí nasceu uma aliança que nunca mais foi desfeita.

Sobre as formações imaginárias, a Rede Globo tem para si a imagem de uma emissora de televisão de grande prestígio e de força política como, por exemplo, a

² Maffesoli, 1996: 328, *apud* Contrera: 2000

campanha pelas “Diretas Já”, a eleição do presidente Tancredo de Almeida Neves (1910 – 1985), os debates organizados entre Fernando Collor e Luiz Inácio Lula da Silva que corroboraram para a derrota eleitoral do segundo, e o *impeachment* do primeiro, o próprio presidente Fernando Collor. Com relação as suas novelas, minisséries, casos especiais, todos ganham audiência e sucesso internacional. Sem falar do elenco de atores que compõem o cenário constituindo símbolos sexuais, de beleza e de carisma entre o público/telespectador.

Já houve época em que um instrumento da indústria cultural representava *status* em uma casa, era motivo de visitas e longos bate-papos. Em pouco tempo, o aparelho se popularizou, chegando aos lares das classes sociais menos privilegiadas, passando a exercer forte influência sobre as relações familiares e sociais, tornando-se uma aliada incontestável dos jovens brasileiros. Para os chamados “apocalípticos”³ da TV, o seu discurso de sedução e de domínio está formando uma geração de jovens acrílicos, passivos e submissos a ela porque as famílias já não exercem tanto poder sobre seus filhos.

A tela mágica é capaz de atingir milhares de pessoas instantaneamente de Norte a Sul do País sem distinção de idade, sexo ou condição social, veiculando imagens e ideologias como se fossem verdadeiras e inquestionáveis, induzindo todos os telespectadores, especialmente os jovens, a um consumismo exagerado, distorcendo valores e comportamentos e hipnotizando diretamente as crianças. Ela é usada, assim como toda a mídia, como meio manipulador de opiniões e explora, ainda que subliminarmente, a carência afetivo-emocional de classes menos favorecidas, pois as mesmas gastam o seu tempo livre percorrendo os canais de televisão em busca de lazer barato e como forma de suprir suas fraquezas.

É uma tecnologia altamente sofisticada que não hesita um só segundo em mostrar o mundo de maneira fragmentada e superficial, como afirmam alguns intelectuais e educadores, em mostrar modelos estereotipados a uma clientela que ainda é incapaz de discernir o real e o fantasioso. Os jovens estão crescendo cercados de apelos auditivos e visuais todo o tempo. Por outro lado ela é uma democrática janela para o mundo como apregoam seus defensores, os “integrados”. Para os estudiosos, é desolador constatar como as relações interpessoais, a convivência familiar tem se empobrecido. Famílias inteiras assumem uma postura acrílica, emudecem-se completamente diante da telinha.

³ Aqui é uma referência à obra de Umberto Eco. *Apocalípticos e Integrados ante la cultura de masas*. Barcelona: Lumen, 1968.

Esta perplexidade se evidencia de forma mais contundente no horário do jornal ou durante a telenovela.

Em termos quantitativos, José Marques de Melo (1999: 42) nos apresenta um quadro bastante significativo, segundo os dados do Grupo de Mídia, 1991. A televisão é sem sombra de dúvida a companheira permanente e inseparável deste século para dezenas de pessoas. Entre essas, jovens que consomem 3,01 horas de televisão, adultos 3,27 horas, mulheres 3,54 horas ou, quando não, a “babá eletrônica” de muitas crianças que consomem 4,12 h diárias de televisão. Tempo equivalente ao que passa na escola. O hábito televisual está associado ao tempo em que as pessoas permanecem em casa sem outra opção de lazer. As classes A e B ficam 3.02 horas diárias diante do aparelho televisivo, enquanto as classes D e E permanecem 3,44 horas.

De acordo com a pesquisadora Elza Pacheco (1998), coordenadora do projeto *Televisão, criança e imaginário*, as crianças que ficam 40 h semanais em frente à TV, só a olham quando têm seu universo despertado por algo. E mais: a TV fica ligada durante a realização de atividades como: comer, estudar, costurar, o que configura a TV como pano de fundo, ou melhor, fundo sonoro.

1.2 TV: a lacuna no campo pedagógico

A onipotência da mídia na sociedade contemporânea desperta a atenção de muitos estudiosos, dentre eles, jornalistas, educadores, lingüistas e analistas do discurso. Muitos deles estão priorizando, em suas análises, questões vinculadas à chamada hipótese do *agenda setting* (Barros Filho, 1999:10-28), filiada à tradição dos estudos sobre os efeitos dos discursos sociais segundo os quais, as pessoas, nas suas comunicações interpessoais, nas discussões sociais, agendam seus assuntos, suas conversas, suas enunciações, seus discursos, em função dos temas veiculados pela mídia. À medida que o receptor comenta, reconstrói o que viu, ouviu, ou leu na mídia, torna-se um co-autor. Nesse caso, as temáticas veiculadas pela mídia são recontadas, parafraseadas e assumidas pelos sujeitos/receptores como se fossem os seus discursos⁴.

Direcionando o problema para o âmbito escolar e pedagógico, percebemos que há uma grande lacuna entre o ensino, a mídia e o professor. Apesar de já termos virado o

⁴ A questão do sujeito como fonte de sentido, origem e autor de seu discurso, assujeitado e interpelado pela ideologia, ou ainda, *ilusão subjetiva*, como se refere Pêcheux (1995), é uma questão central nas discussões teóricas, ideológicas e filosóficas da AD que supõe um sujeito ideológico, atravessado pelo inconsciente, portanto não controlador do seu dizer, tampouco origem do seu discurso.

milênio e as novas gerações se encontrarem em ambientes comunicacionais, interagindo com as mídias e as novas tecnologias e, apesar de todos os indicadores favoráveis à sua inovação, utilização e exploração, o sistema educacional freqüentemente não vê a TV como um instrumento pedagógico, ou como inculcador ideológico ou, ainda, vê a TV envolta em um grande mito, que em nada ajuda no relacionamento desse veículo midiático com as práticas educativas da escola.

Em muitas situações escolares, o ensino de língua se mostra através de manuais ultrapassados ou inadequados em relação às exigências de aprendizado do uso da língua pelos estudantes corporificados nos livros e nos meios impressos em geral, organizados racional e linearmente pelos donos das editoras ou pelos elaboradores, e utilizado por professores sem qualquer problematização ou crítica. Nessas situações, as escolas, de modelo tradicional (no sentido de pura transmissão de conteúdos) continuam reticentes para integrar em seu contexto tanto a linguagem televisiva, que já é uma velha tecnologia, como as novas, reproduzindo situações de inquietude e de perplexidade frente às mudanças da contemporaneidade.

Por outro lado, a sociedade contemporânea industrializada quase que obriga esse mesmo sistema a reagir, a buscar mudanças e alianças de engajamento, visto que a transmissão e produção de informação opera numa velocidade muito mais alta do que o processo tradicionalmente adotado nas escolas. E naquelas escolas em que as novíssimas tecnologias de comunicação estão instaladas, parece-nos que uma análise crítica de seu uso sequer foi deflagrada.

Considerando, ainda, que a televisão é uma tecnologia altamente sofisticada, que não hesita um só segundo em mostrar, por meio das 625 linhas do tubo de raios catódicos, o mundo de maneira fragmentada e superficial, como criticam alguns intelectuais e educadores, faz-se necessário discutir a adoção da TV como *dispositivo pedagógico* (Fischer, 1997: 60), problematizar seu uso, bem como preparar o público, sobretudo os telespectadores mirins, a usarem-na para a vida, sem se submeterem a ela. Para tanto, é desejável que a formação do professor de língua portuguesa (embora não somente ele) inclua a análise crítica da mídia. Vejamos o que dizem os defensores e os apocalípticos.

1.3 A TV na visão dos defensores e apocalípticos

A polêmica sobre vantagens e malefícios da televisão não é apenas acadêmica, é também política. Gutierrez (1978) constatou que, a partir de 1895, o homem moderno,

impulsionado a todo momento pelo imediatismo das imagens e dos sons, se converteu num consumidor satisfeito dessa linguagem móvel, que domina o tempo e o espaço. Com a imagem, passou de uma civilização verbal para uma civilização audiovisual.

De certa forma, o conteúdo da mídia eletrônica torna-se público a uma multiplicidade de indivíduos. Gutierrez (op.cit., p. 12) chama isso de “universalização cultural”, pois todas as camadas sociais recebem os mesmos produtos culturais. Porém, a população mais letrada, que tem acesso às bibliotecas, museus e centros educacionais, tende a reivindicar produtos audiovisuais da mídia bem mais elaborados.

Nesse aspecto, a indústria midiática busca captar exatamente os anseios e as expectativas dos receptores/consumidores, bombardeando informações e proporcionando entretenimento barato. Por outro lado, Gutierrez observa que a escola além de ignorar, na prática, a existência dos meios de comunicação e da linguagem televisiva, dá as costas à realidade social também. Os Meios de Comunicação Social, tal como são utilizados pela sociedade de consumo, constituem também uma “escola” muito mais vertical, alienadora e massificante do que a escola tradicional.

Na concepção de Gutierrez, a primeira leitura que cai nas mãos da criança é a linguagem iconográfica. Ele salienta ainda que os jovens de hoje estão inclinados a captar as imagens sem necessidade de recorrer ao processo de análise e síntese.

A fim de tornar possível um ato educativo com participação e criatividade, a educação deve proporcionar estratégia de aprendizagem ao aluno para que este reflita sobre o veículo de informação e como futuro homem, atue, modifique e transforme a própria realidade. Dominando a comunicação audiovisual o aluno/jovem terá maiores possibilidades de ser um consumidor seletivo e crítico, e não mais um receptor passivo, conclui Gutierrez. O autor Leal (1996: 21) tem a mesma postura. Segundo esse autor, a TV e os demais recursos audiovisuais seriam um complemento à atuação do profissional em sala de aula podendo servir de porta de entrada para a cultura letrada.

Bordenave (1982: 50) coloca que os MCM selecionam e difundem alguns fatos, por sinal, carregados de ideologia, estilos e intenções dos meios, criando-se assim a “ilusão referencial”: o leitor, o telespectador e o ouvinte acreditam que a informação consumida é a realidade, quando, na verdade, é a reconstrução da realidade ou uma parte dela, dada pelo repórter. Os meios que manejam signos visuais e auditivos criam um cenário que predispõe o público a perceber a realidade da maneira desejada pela emissora.

Confortin (1999: 89-90), indo na mesma direção, assevera que a televisão *retrata a linguagem e cria um estilo e uma estética* próprias para cada programa. Além disso, *seu*

discurso é descontínuo e implica estratégias de suspensão e reatamento de sentido. Essa característica é também apontada por Landi. No capítulo inicial de seu livro *Devórame outra vez*, Oscar Landi (1993:15) diz que as imagens televisivas se combinam e se sobrepõem de maneira interminável durante todo o dia.

Moran (1989) vê a leitura crítica da comunicação como das trocas sociais, das relações entre pessoas. Para ele, ler a comunicação é perceber, interpretar, julgar a realidade da palavra proferida pela classe hegemônica e observar a sua não naturalidade, a sua não transparência. Além disso, os meios simplificam a realidade através de estereótipos. Essa simplificação é vista como se fosse a realidade ou manipulada para que a população acredite sem nenhum questionamento, sem nenhuma dificuldade de interpretação. Além dessas considerações, o autor explicita: *O caráter lúdico da televisão é que a faz tão atraente. Ela exerce um poder muito grande por ter presença diária e ser um ponto de referência num país de muitos analfabetos ou analfabetos funcionais* (Moran, 1991: 38).

De acordo, ainda, com Moran (op. cit.), o grau de conhecimento pessoal, o de interferência de outras fontes, além da TV, na representação da realidade de uma pessoa, lhe dá maiores oportunidades de duvidar, criticar e rejeitar o que ela vê no televisor. Por isso, a escola, como espaço privilegiado da compreensão da realidade precisa acordar para uma política de efetiva interação com a comunidade e seus meios, e exercitar as novas linguagens que sensibilizam e motivam o aluno.

Moran (1993, *apud* Toledo, 1999: 55) acrescenta ainda: os meios de comunicação de massa precisam ser integrados ao processo educacional, pois respondem à sensibilidade dos jovens; são dinâmicos, rápidos; tocam primeiro o sentimento, a afetividade, depois a razão.

Abordando outro aspecto da comunicação, Marshall McLuhan é uma indicação necessária. Segundo esse professor canadense (*apud* Aranha 1996: 67-70), no século XX, com a indústria cultural, o panorama das comunicações se altera profundamente com o advento de meios como o rádio, o cinema, a televisão. Os meios influenciam de forma maçante o homem contemporâneo, anulam as distâncias, tornam presentes os ausentes e transformam a Terra numa “aldeia global”, globalizando as informações, a economia, o comércio a arte e outros setores. A realidade se transforma em simulacro, ou seja, cada vez mais os meios tecnológicos de comunicação simulam a realidade.

Não podemos deixar de mencionar também as posições críticas do italiano Umberto Eco (1993: 365, *apud* Napolitano, 1999: 31) não no sentido de encarar a televisão

como a barbárie cultural da sociedade de massa, mas de propor alguns direcionamentos para analisar o fenômeno da televisão levando em conta três elementos: 1) *intenções do remetente (da mensagem)*; 2) *as estruturas comunicacionais (o meio e código da mensagem)*; 3) *as reações do receptor (a situação sócio-histórica do público receptor e seus repertórios culturais para a decodificação da mensagem consumida)*. Para o autor mencionado, as pessoas têm uma capacidade muito grande de assimilação por via sensorial e não conceitual. Com isso não há um enriquecimento da imaginação, mas tende a uma *hipertrofia*.

Em sua explanação sobre: *Televisão: Bode Expiatório*, Melo (1979) centraliza alguns tópicos relevantes para nortear suas reflexões sobre a televisão. Ele revela que pais educadores delegam a responsabilidade pela má educação dos filhos à qualidade dos programas televisivos. E os intelectuais a acusam de alienar, por afastar o conteúdo veiculado na televisão dos verdadeiros interesses da população, aproximando-se apenas dos interesses dos produtos dos bens de consumo.

Para Melo, não se pode atribuir todos esses efeitos, pois a TV está sendo usada para encobrir todos os males sociais e culturais da nação. A televisão é um simples instrumento, manipulado segundo os desejos e intenções daqueles que detêm o poder.

Teixeira (1985) coloca que os canais comerciais da televisão possuem, como objetivo principal, a venda dos produtos anunciados e a divulgação de hábitos e padrões de vida do interesse do sistema capitalista vigente no mundo ocidental. O autor salienta também que muitas das imagens assistidas pelas crianças não são dirigidas a elas, mas sim aos adultos, oferecendo experiências prematuras e pertencentes ao mundo dos adultos, de seus conflitos e frustrações.

Mallow Labrador (s.d., citado por Teixeira, 1985: 16-17) constatou que, além do aparelho de televisão emitir raios radioativos, a insistência com que as cenas são mostradas faz com que haja uma asfixia da imaginação criativa da criança, tornando-a passiva. A falta de criatividade é percebida através das brincadeiras infantis e trabalhos escolares.

No 1º Simpósio Nacional sobre Televisão e Cinema, Belinsk (citada por Teixeira, 1985: 31) salientou: *A televisão, assim como o cinema, o teatro, quer queira quer não, educa. Educa para frente, para trás, para a esquerda para a direita, mas educa, conforma, informa, desinforma, às vezes forma alguma coisa.*

Sob o ponto de vista dos professores Ana Lúcia M. de Rezende e Nauro Borges de Rezende (1993), a criança consumidora de tevê, durante várias horas por dia, é privada de duas oportunidades fundamentais ao seu desenvolvimento pleno: falar e agir.

Ela não concorda nem discorda, ouve e vê, mas não escuta nem observa, e muito menos duvida ou contesta. A televisão é, portanto, dogmática e como tal facilita a apatia e o apassivamento completo do telespectador, principalmente da criança.

Fuenzálida (1984, *apud* Rezende: 1993) considera que os primeiros contatos da criança ou do adulto com a televisão são caracterizados pela atração curiosa. O som, o foco de luz e as imagens são elementos que interagem como polarizadores da atenção. A ambientação do lar e dos adultos com a TV induzem a criança, desde tenra idade, a considerá-la como algo importante. Mesmo antes de aprender a falar, a criança já está diante de tevê.

Maia (1979: 69-77) coloca que todas as culturas surgem de uma prática social e representam os interesses e as aspirações de uma classe tecnoburocrática dominante e autoritária e que todos os meios de comunicação são engrenagens que a máquina estatal usa para exercer seu poder sobre a sociedade. Para ele, adquirir uma cultura não é apenas acumular conhecimentos mastigados de uma classe tecnoburocrática dominante.

O pedagogo Férres (1998: 12) observa que a tendência da escola é a de adotar atitudes unilaterais diante do fenômeno da televisão. Ele coloca ainda que uma escola que não ensina como assistir à televisão é uma escola que não educa. A televisão deve ser considerada como uma oportunidade para a democratização do conhecimento e da cultura, para a ampliação dos sentidos, para a potencialização da aprendizagem.

Toledo (1999: 57) diz que a escola deve utilizar os MCM como motivação do conteúdo de ensino, como ponto de partida diante de um novo assunto a ser estudado. O papel do professor é ajudar o aluno a interpretar, relacionar e contextualizar os dados. Ainda diz: *Os meios educam, não só sobre conteúdos e valores, mas também educam para a sensibilidade e educam para expressar-se plasticamente, com imagens, com rapidez, de forma sintética.*

No artigo *Estatuto pedagógico da mídia: questões de análise*, Fisher (1997) argumenta sobre a necessidade de investigar o tema da pedagogização da mídia. Fisher caracteriza a TV como *dispositivo pedagógico* - conceito desenvolvido por Jorge Larrosa (1994) e explicitado no texto “Tecnologias do eu e educação” - capaz de produzir saberes, construir significados e atuar decisivamente na formação dos sujeitos sociais. A autora propõe uma metodologia de exame cujo objetivo é conhecer as imagens da TV, o sujeito, suas intenções, seu poder, seu discurso e confrontar estratégias de linguagem dos produtos audiovisuais, analisando o telejornal, o desenho, o documentário, a telenovela, o comercial, etc. Todos os tipos de linguagem audiovisual, veiculados pelos MCM são vistos pela

autora como materialidade discursiva, como gerador de discurso capaz de produzir saberes e atuar na formação dos sujeitos sociais.

A idéia de dispositivo pedagógico advém dos conceitos foucaultianos de *dispositivo da sexualidade* (Foucault, 1999b), pelo qual os corpos são estimulados, pela técnica da confissão, a discursar sobre o sexo levando a uma respectiva formação de conhecimentos, sob total controle e resistência, segundo determinadas estratégias de saber e poder. E é nesse sentido que Fischer (1997: 67) toma emprestado o termo *dispositivo pedagógico* da mídia supondo que um produto dessa natureza se torne *pedagógico*, gerador de discursos, a partir da estruturação discursiva de seus textos, sons e imagens, ou seja, através do exame das estratégias de linguagem, de *cosias ditas*, empregadas nos produtos televisivos. Não é um olhar apenas ao conteúdo das enunciações, mas a todos os elementos de linguagem que fazem parte de uma produção televisiva como, por exemplo: *os formatos e tipos de programas; tipos de locutores; formas de estruturação dos blocos de um mesmo programa; recursos de edição.*

Finalizando este item, quanto ao até aqui exposto, ficou evidente que muitos escritores se posicionaram a favor dos meios de comunicação para uma pedagogia educacional mais eficiente. Segundo as posturas integradas, nota Férres (1998: 12): *a televisão deve ser considerada como uma oportunidade para a democratização do conhecimento e da cultura, para a ampliação dos sentidos, para a potenciação da aprendizagem.*

Porém, há outros que discordam completamente e vêem a televisão como a grande causadora da má formação bio-psico-social das crianças, dos adolescentes e dos jovens, os quais, aliados a fatores econômicos, ambientais e sócio culturais condicionam valores estereotipados pela influência direta ou indireta da televisão. Posições intermediárias entre os apocalípticos e os defensores são observáveis entre aqueles que apontam os MCM como fenômenos inevitáveis, pois que estão incorporados na vida cotidiana dos centros urbanos, mas que não podem prescindir de questionamentos e críticas.

1.4 Agenda setting

O termo *agenda setting*⁵, que se filia aos estudos emergenciais da psicologia cognitiva da comunicação, surgiu com o declínio do behaviorismo e foi empregado pela

⁵ Há autores que preferem “o agenda setting”, no masculino.

primeira vez por Maxwell E. McCombs e Donald L. Shaw nos anos 70 do século passado (*apud* Azevedo, 2000).

Conforme a pesquisa de Azevedo (2000), os dois autores observam que os meios de comunicação de massa exercem pouca *influência sobre a tendência das atitudes e comportamentos* das pessoas; no entanto, essa situação é revertida quando a mídia fixa vários temas políticos durante o período eleitoral. Ou seja, o cenário político se transforma numa arena principal de *luta simbólica*, mas efervescente em torno da edificação dos *acontecimentos e das questões* mais relevantes.

Podemos elucidar com um fato que teve repercussão mundial como, por exemplo, o atentado terrorista aos EUA ocorrido no dia 11 de setembro de 2001. Tal acontecimento não só esteve em pauta em quase todas as emissoras televisivas, principalmente na Rede Globo, como ainda permanece como foco central de debate, de especulações, de discussões nos principais telejornais televisivos.

Segundo a literatura, na perspectiva de Shaw (1979: 96, *apud* Azevedo, 2000), a idéia básica do *agenda setting* é que o público sabe ou ignora, presta atenção ou descarta, realça ou negligencia elementos dos cenários públicos, decorrentes de notícias/fatos que a mídia impressa e a televisiva veiculam para a sociedade. Na verdade, *agenda setting* significa a fixação de agenda ou estabelecimento de agenda, ou seja, a agenda da mídia é formada, como salienta Azevedo (*idem*), pelo conjunto de temas que estão na mídia em determinado período.

McCombs (1976: 6, *apud* Azevedo, 2000) afirma que os *jornais* [impressos] são os *principais promotores da agenda do público (...), mas os noticiários televisivos não são totalmente desprovidos de influência. O impacto televisivo é menor na composição da agenda do público⁶ do que o jornal* [impresso]. Esse quadro desenhado por McCombs sofreu alteração, pois a televisão vem se constituindo num veículo mais determinante do *agenda setting*, em alguns segmentos, especialmente os menos escolarizados, pois já é fato observável que indivíduos de alta escolaridade tendem a confirmar a veracidade de um fato ou notícia com a expressão “Eu li no jornal” ou “O jornal x publicou isso, publicou assim”. Os de baixa escolaridade, por sua vez, tendem a proferir expressões como: “Eu vi na TV” ou “x emissora de TV deu assim a notícia”.

⁶ Agenda do público é constituída pelo conjunto de temas que reclamam a atenção pública durante um determinado período. Numa sociedade de massa, a percepção pública dos temas relevantes é construída tendo por base as informações veiculadas pela mídia, ou seja, questões que pertencem a um menu temático, compartilhado por toda a sociedade, são objeto de discussão.

É preciso ter ainda em mente que tipo de evento que a mídia televisiva está cobrindo ou deseja colocar em evidência. Ou seja, um evento como a Copa do Mundo ou mesmo o exemplo anteriormente citado do ataque terrorista aos EUA, o que se tem visto é um “bombardeio” de informações, de reiterados enfoques, principalmente nos noticiários. Cabe, portanto, à televisão reordenar os temas principais da agenda e aos consumidores cabe “monitorar” a TV (bem como os outros veículos midiáticos) para que a determinação da agenda não seja decidida somente por um segmento social ou por um só tipo de veículo ou empresa, rede empresarial ou conglomerado financeiro.

Tomando como base a existência de fenômenos chamados de *agenda setting*, Barros Filho (1999) considera que as pessoas, nas suas comunicações interpessoais, nas discussões sociais, agendam seus assuntos, suas conversas, em função dos temas veiculados e impostos pela mídia. Há de se ressaltar que essa hipótese demanda uma certa *operação de enquadramento e construção dos acontecimentos* que antecede a apresentação temática, ou seja, os temas passam por processos de seleção e de hierarquização segundo critérios de relevância para a sociedade e de noticiabilidade. Talvez, muito mais de relevante em termos de noticiabilidade do que de interesse da sociedade, uma vez que as notícias veiculadas pela mídia passam, indiscutivelmente, por um filtro ideológico de cada agência noticiadora e os recortes, a organização do conteúdo e o modo como o fato é explicitado esbarra na subjetividade de cada agenciador.

O processo de recepção midiática pode ser visto como um “filtro quadrifásico”, (Barros Filho, 1999) que se divide em camadas que são: exposição seletiva; atenção seletiva; percepção seletiva e, por último, retenção seletiva. Esses filtros interferem na percepção. Como foi recebido, o que foi recebido, o que foi retido.

Deste modo, a partir das considerações de Barros Filho, é possível afirmar que, dependendo da percepção, da compreensão e da retenção seletiva das imagens midiáticas que cada público faz e do nível sócio-cultural ancorado, principalmente, na esfera política, a mídia, ao mostrar e narrar os acontecimentos, descrever e ocultar a realidade, condiciona, impõe, determina e agenda um rol de temas para o receptor opinar, falar ou discutir. E à medida que o receptor comenta, reconstrói o que viu, ouviu ou leu na mídia, torna-se um co-autor e se constitui como sujeito, que, segundo a perspectiva teórica por nós adotada nesta dissertação, é sujeito de e está sujeito/assujeitado a esses discursos. Há marcas de subjetividade do ouvinte/telespectador que são deixadas no fio discursivo durante a comunicação intersubjetiva.

A recepção dos produtos da mídia é, segundo Thompson (1998: 44-45), pensador dos meios de comunicação, um processo hermenêutico que implica um certo grau de atenção, expectativa e de interpretação por parte do receptor. Além da memória e estocagem de informação. É claro que nem todos os produtos requerem a mesma concentração e esforço. A interpretação, conforme Thompson (p.186), varia de um indivíduo para outro e de um contexto sócio-histórico para outro. O autor enfatiza também que, para entender o caráter ideológico das mensagens da mídia, repletas de imagens estereotipadas, deve-se levar em conta como estas mensagens são incorporadas nas vidas das pessoas e como essas são usadas nos contextos práticos da vida diária.

Um dos traços definidores da comunicação de massa é a circulação de mercadoria e esse modo de circular a informação pode, ao longo do tempo, buscar uma homogeneização da cultura. Desse modo, os MCS podem desempenhar papel positivo ou negativo numa cultura de massa, ou seja, as chamadas funções ou disfunções dos MCM.

Bosi (1981), apoiada em Wright (1964), aponta três funções básicas para a comunicação de massa, sendo que em cada uma delas podemos observar um coeficiente positivo e também negativo.

I. Como 'instrumento informativo', os meios de massa podem promover ou prestigiar certos temas ou certas pessoas, mas podem, igualmente, levar o destinatário à confusão, à ansiedade, ao pânico. Na mesma linha negativa, os MCM podem aparecer como disfunção narcotizante, conduzindo o destinatário à apatia e à privatização (refúgio na vida particular causado pela saturação do indivíduo em face de um noticiário díspar e exterior à sua experiência cotidiana).

II. Como 'instrumento interpretativo', os MCM selecionam, avaliam e explicam ao sujeito uma grande massa informativa que lhe poderia chegar dispersa ou caótica. É a função educativa dos editoriais, das mesas-redondas. Simetricamente, a mesma orientação pode produzir conformismo, aceitação de certos esquemas judicativos. Sem falar na censura que pode impedir a discussão de temas sociais e políticos explosivos. De resto, o hábito de receber pronta a interpretação dos dados pode engendrar uma disfunção do espírito crítico.

III. Como 'instrumento socializado', os meios têm a função de aproximar os indivíduos dentro de um campo comum de imagens, idéias e experiências; campo que não poderia existir se considerarmos separadamente os usuários da comunicação nas suas esferas familiar e profissional (Bosi, 1981: 38-39).

De acordo com Stephens (1993), é muito difícil encontrar uma sociedade que não troque informações e que não construa algum meio de facilitar essa troca. Mesmo nas sociedades mais primitivas, mais distantes⁷ sempre havia um intercâmbio de notícias. Não se trata apenas de estar informado ou de uma forma de diversão, trata-se de uma necessidade de permanecer consciente. Para esse autor, *a necessidade de notícia está ligada ao sentido social*. É uma espécie de segurança. Assim, nas sociedades pré-letradas, os habitantes das tribos se reuniam para compartilhar das histórias contadas e das atividades relatadas como, por exemplo, as vitórias alcançadas, as derrotas. Podemos dizer que as notícias, de forma geral, tanto orais como as impressas de um jornal, possuíam *valor para conversação* (p.40) em qualquer abrigo, em qualquer reunião familiar ou social.

Como é possível observar, os MCM podem funcionar como um instrumento informativo de forma positiva, e podem, também, levar os seus receptores à apatia, por exemplo. Ao mesmo tempo em que podem servir como instrumento interpretativo, ao selecionar e avaliar uma informação, podem distorcer o seu conteúdo. Aqui podemos mencionar que, ao optar por um aspecto da informação, um veículo de comunicação pode estar deixando de fornecer informações importantes ao seu destinatário.

Vemos que a função interpretativa é o campo propício e fértil da ideologia. Um exemplo da seleção e recorte da informação pode ser buscado nas imagens transmitidas pela Rede CNN e repassadas à Rede Globo de Televisão⁸ sobre o atentado terrorista de 11 de setembro de 2001 aos EUA. Calculou-se, segundo os jornais, em mais de cinco mil o número de vítimas fatais, no entanto, a televisão não mostrou sequer uma única imagem dessas vítimas. A resposta ao porquê desse comportamento da CNN e por extensão à Globo, segundo alguns críticos, é a tentativa de amenizar o impacto da tragédia ao povo americano e também um modo de conter a vontade de revide do ocorrido⁹.

Ainda sobre as funções dos MCM, ao mesmo tempo em que atuam como um instrumento socializador, integrando os indivíduos, os MCM podem acabar por "despersonalizar" esses indivíduos, pois a cultura que lhes fornecem (hábitos, valores, aspirações, etc) são as do sistema vigente, e nem sempre coincidem com aquela

⁷ Stephens refere-se a sociedades distantes da Inglaterra!

⁸ As informações e as imagens também foram utilizadas pelo jornal O Globo (mídia impressa) e pela Rádio Globo (mídia tele auditiva)

⁹ O universo midiático tem algumas regras para reter a divulgação de certas notícias no ar justificado pelo fato de que essas podem estimular comportamentos indesejados, pois os consumidores de notícia os reproduziriam via cópia do modelo. É o caso da não divulgação, por exemplo, de morte por suicídio, de pessoas comuns. Mas, não se aplica, no entanto, a famosos devido ao inevitável show.

identificada pela comunidade, com a que o indivíduo já traz consigo. Isto pode levar à massificação, ou seja, a uma tentativa de homogeneização da cultura e o conseqüente apagamento das diferenças.

Enveredando o termo *agenda setting* para os intramuros escolares, o grande fluxo de material informativo, advindo da mídia impressa e televisionada, faz emergir na sala de aula, não só na aula de língua materna, mas também em outras disciplinas, um conjunto de temas que pertencem à agenda pública. Para o autor Barros Filho, citado anteriormente, tanto a mídia como a escola são espaços públicos, instâncias de socialização e de aprendizado social e ambos impõem regras de comportamento social e valores a serem seguidos.

Isso leva a intuir que os temas de discussão em sociedade (*agenda setting*), oferecidos pelos MCM, além de terem um efeito social, decorrente da disposição e incidência de suas notícias, surgem com fins pedagógicos e como fonte privilegiada de informação. Não se trata de um efeito exclusivo do consumo informativo. Podemos dizer que a tomada da palavra não é tão simples e deixa de ser encarada como uma operação de codificação-decodificação de um suposto sentido literal que transpareça na linguagem.

Somando-se a isso, a intersecção do *agenda setting* como um *dispositivo pedagógico* no ensino de língua portuguesa requer orientação e preparação de professores e de outros agentes escolares em conformidade com os interesses e objetivos educacionais de cada instituição. Infelizmente, muitas instituições educacionais não só têm ficado à margem de tais investidas como têm mostrado uma grande dificuldade em compreender e de aceitá-los, além de uma ineficiente busca de instrumentos para analisá-los com fins, pelo menos, de tomada de posição perante eles. Porém, Barros Filho (op. cit.) adverte:

O estudo da mídia na escola não deve se limitar nem à exaltação de suas virtudes informativas nem a uma crítica de seus supostos efeitos nefastos. Deve também oferecer ao aluno esclarecimentos complementares ao próprio conteúdo dos meios: sobre o processo de produção difusão e recepção das mensagens veiculadas (Barros Filho, 1999: 32-33).

Reforçando as palavras do autor supracitado, não basta a escola continuar criticando a mídia, os seus programas e apresentadores, faz-se necessário fazer a leitura das imagens, do não-verbal, do implícito, promover debates e análises do poder que se instala no discurso midiático para depreender o sentido de fatores lingüísticos e extralingüísticos.

Tal desafio é condição essencial para a inserção do aluno/leitor/telespectador da contemporaneidade na sociedade e na história de seu tempo.

Estas considerações teóricas podem servir como reflexão para o professor aprofundar os problemas que surgem na sala de aula. Apesar de parecerem difíceis e até incompreensíveis à primeira vista, o professor notará que estes problemas poderão ser detectados nas próprias reações dos seus alunos, ao longo das atividades de debate, recepção e análise.

1.5 Panorama latino-americano

As pesquisas na área da comunicação, realizadas nesses últimos anos, no Brasil, não se limitam só às investigações que utilizam as técnicas quantitativas, mas empregam também as técnicas qualitativas dirigidas a uma única pessoa (através de questionário/entrevista) ou a um grupo maior. Nessas investigações, são privilegiados os estudos sobre o *comunicador* (suas intenções, organização, estrutura operacional, sua história, normas, éticas), a *mensagem* e o *canal* (seu conteúdo, sua forma, suas técnicas de difusão), o *receptor* (suas motivações, preferências, reações, seu comportamento perceptivo), das *fontes* (sua sistemática para a recuperação de informações) e o estudo dos *efeitos*, isto é, aqueles produzidos pela mensagem junto ao receptor, a partir das intenções do comunicador. Podemos perceber que as pesquisas em comunicação englobam não só investigações jornalísticas, cibernéticas, mas também lingüísticas e na área das ciências humanas (Melo, 1998).

Os estudos referentes às informações e aos processos comunicativos não são nada recentes. Segundo historiadores, a pesquisa em comunicação, que se desenvolveu a partir da década de 30, é uma atividade científica que vem desde a antigüidade grega, mais precisamente do século III a.C. De acordo com Melo (1998), essa atividade investigativa pode ser enquadrada em quatro fases: a) dos Sofistas; b) dos enciclopedistas, c) dos filósofos sociais e d) dos cientistas sociais.

A fase dos sofistas compreende os estudos da Retórica como disciplina acadêmica, na Grécia antiga, desenvolvidos por Platão, Aristóteles e seus discípulos, enfocando a comunicação interpessoal, ou seja, ocuparam-se de um aspecto importante no processo de transmissão de informação, a persuasão, pela qual os oradores conseguiam persuadir grandes multidões que se reuniam em praças públicas ou em recintos oficiais.

A segunda fase corresponde ao movimento cultural dos enciclopedistas franceses. No século XVIII, a Ciência da Informação já aparece como uma disciplina definida, sistematizada e oficializada pela elite intelectual. É a Enciclopédia que registra, pela primeira vez, a Ciência de Comunicar (ramo da Lógica) e os enciclopedistas ampliam os estudos sobre a comunicação interpessoal aprofundando questões sobre Linguística (Gramática e Filologia) e Educação. Porém, não analisaram os fenômenos das comunicações jornalísticas que afloravam na época.

A fase dos filósofos sociais inicia-se no final do século XIX, no período em que os jornais começavam a circular no mundo todo, influenciando o destino das civilizações. No rol dos filósofos merecem destaque: Gabriel Tarde, estudioso da Psicologia Social, que se dedica à análise da influência do conteúdo jornalístico sobre a opinião pública, e Max Weber, considerado um dos maiores sociólogos do século XX, na Alemanha, e que formulou as bases de uma sociologia da comunicação.

Na fase dos Cientistas Sociais, os estudos sobre os fenômenos da Comunicação são eminentemente quantitativos, contrário aos períodos anteriores, que não utilizavam nenhuma metodologia rígida, mas apenas as especulações. A partir de 1930, passam a associar a matemática e a estatística incorporando-as à técnica de observação. Uma figura de renome é o professor George Gallup, da Universidade de Iowa, que aplicou as técnicas sociológicas de pesquisa ao Jornalismo.

Pode-se dizer que as atividades realizadas no século XX, considerado o século das comunicações audiovisuais, permitiram a elaboração de várias teorias contribuindo para o surgimento da Ciência da Informação. À medida que a imprensa se desenvolve, as informações tornam-se mais rápidas e acessíveis, surgem novos fenômenos coletivos, logo configuram-se novas necessidades sociais, despertando o interesse dos técnicos e especialistas pela realização de estudos.

Num esboço geral, podemos sintetizar as principais causas que contribuíram para a evolução da Pesquisa em Comunicação: concorrência entre os meios de comunicação; a intensificação da propaganda comercial; as repercussões geradas pela propaganda política nazista; as transformações nos métodos de ensino superior. Houve grande interesse pelos estudos científicos das formas de persuasão, ou seja, conhecer a psicologia do consumidor e os efeitos das mensagens persuasivas que continham apelos de compra. Para atingir diretamente o público consumidor, tornou-se essencial verificar as características dos receptores através de pesquisas. Todas essas causas impulsionaram a execução de diversas pesquisas científicas, especialmente as de cunho qualitativo, contribuindo para a

criação de um campo específico de estudos sobre comunicação coletiva, como há muito existia sobre comunicação interpessoal.

Os métodos empregados na Pesquisa em Comunicação são os da observação, da técnica do questionário, da observação participante, o método experimental, o método comparativo e o registro mecânico ou da evidência, que utiliza instrumentos especiais com intuito de observar as atitudes, reações, comportamentos como o olfalmógrafo (registra o movimento dos olhos), o eletropsicógrafo (mede as reações emocionais) e o audímetro (peça colocada dentro dos aparelhos receptores para registrar as emissoras sintonizadas, minuto a minuto determinando a audiência de cada programa) e gera uma nova onda de especialistas¹⁰. Com esses instrumentos, acredita-se evitar qualquer possibilidade de erro, ou seja, busca-se controlar a recepção das mensagens, de forma que elas possam ser recebidas de forma sempre igual pelos receptores. Os métodos de comparação são empregados na pesquisa dos signos lingüísticos em mensagens de propaganda, na análise dos ícones em programas de divertimento na TV.

No Brasil, a pesquisa dos meios de comunicação foi iniciada na década de 40, com a criação do IBOPE (Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística). Na verdade, era uma agência exclusiva para os patrocinadores, pois buscavam detectar problemas de concorrência. No setor empresarial, há departamentos que realizam estudos sobre aspectos da comunicação como, por exemplo, testes de anúncios, de embalagens, memorização de propaganda, fixação de marcas. E as agências de propaganda executam pesquisas testando anúncios ou estudando os seus efeitos.

As primeiras pesquisas, em universidades brasileiras, ocorreram na Universidade Católica de Pernambuco, nas universidades de Brasília e de São Paulo. Deve-se ressaltar que toda implantação de pesquisas da comunicação nas Universidades brasileiras é reflexo das atividades do CIESPAL - Centro Internacional de Estudos Superiores de Periodismo para América Latina, 1959, fundada em Quito, no Equador, sob o patrocínio da UNESCO para democratizar as oportunidades educacionais, tendo como pressuposto o fato de que os veículos de comunicação possibilitam a alfabetização em massa e a educação continuada das minorias a baixo custo.

Até o final da década de 60, as pesquisas (patrocinadas pela UNESCO) eram realizadas de acordo com os modelos norte-americanos, predominando os estudos de

¹⁰ Por exemplo, os cromatógrafos, que são especialistas em medir a reação dos consumidores frente a estímulos cromáticos, para posterior utilização, em combinatórias, nas peças publicitárias. Mais informações, ver Abraham Moles, O Cartaz, SP: Perspectiva (s/d).

conteúdo da imprensa e análises de audiência ou de efeitos sociais da mídia. Com as novas tendências políticas e científicas em ascensão na América Latina, mudanças teóricas e metodológicas de abordagem do fenômeno comunicacional levam a CIESPAL a perder os recursos financeiros provindos da UNESCO. Uma das mudanças foi a recusa ao modelo científico funcionalista norte-americano por não vir ao encontro da realidade sócio cultural do País (Melo, 1998: 94-95).

A segunda metade dos anos 70 testemunhou alteração significativa na produção científica sobre comunicação na América Latina. Emergem novos centros de reflexão e pesquisa como o Programa *Televisão e Recepção Ativa*, do CENECA (Centro de Indagación y Expresión Cultural y Artística, de Santiago do Chile, coordenado por Valério Fuenzalida). Os projetos desenvolvidos pelo CENECA têm por meta promover atividades que possibilitem a desalienação do leitor de materiais midiáticos e, especialmente, dirigidos a espectadores, jovens e a mulheres de programas de televisão, com o objetivo de relacionar a experiência do grupo com algumas percepções do conteúdo dos meios (Moran, 1989: 18).

No Brasil, uma das experiências mais importantes na área da comunicação de abrangência latino americana, embora de cunho didático-pedagógico destinado somente a professores, líderes comunitários e de movimentos populares, foi desenvolvida sob a inspiração na Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire. Trata-se da *Leitura Crítica da Comunicação* (LCC) que *é a leitura das trocas sociais (...), é o desvendamento das relações ideológicas, da trama de significações culturais do tecido social, principalmente das veiculadas pelos meios de comunicação* (Moran, 1989: 7), liderada pela União Católica Brasileira de Comunicação Social (UCBC) - uma entidade civil, sem fins lucrativos, com sede em São Paulo, que congrega pesquisadores, professores, alunos, escolas e empresas de comunicação social - em conjunto com a Igreja Católica. Uma de suas estratégias principais foi a publicação da coleção *Para uma Leitura Crítica*, preparada por teóricos da área, e composta de manuais para leitura de TV, jornal, história em quadrinhos e publicidade. O principal objetivo da UCBC é estimular a presença da mensagem cristã nos meios de comunicação, bem como promover o estudo, a análise e o debate dos fenômenos sociais (Neotti, 1979).

Ainda, no Brasil, os dois grupos mais recentes de experiências que congregam os pesquisadores da recepção dos meios de comunicação pertencem a INTERCOM - Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação - que surge em São Paulo, cujo objetivo foi desenvolver uma sociedade científica pluralista, interdisciplinar,

aberta a todas as correntes teóricas, com membros engajados na construção de projetos editoriais, pedagógicos de novos modelos teóricos que visem construir instrumentos de debate e reflexão sobre a comunicação no Brasil e o grupo de trabalho constituído pela Associação Nacional dos Programas de Pós-graduação em Comunicação (COMPÓS), iniciado no início dos anos 90.

Todas essas experiências mencionadas enfatizaram a recepção midiática e os efeitos dessa nos receptores, pessoas que recebem, consomem, decodificam as mensagens. É nesse espírito que nosso estudo se desenvolveu, privilegiando a questão discursiva. No próximo capítulo, a nossa atenção volta-se para as concepções de linguagem e para os pressupostos teóricos fornecidos pela Análise do Discurso.

PARTE II

CAPÍTULO 1

ESPAÇO TEÓRICO DA LINGUAGEM

*A linguagem parece sempre povoada pelo
outro, pelo ausente, pelo distante, pelo
longínquo; ela é atormentada
pela ausência¹¹.
Michel Foucault.*

Neste capítulo, apresentamos três concepções de linguagem (especular, instrumental e dialógica) relacionadas, cada uma, ao ensino de línguas.

2.1 Concepções de linguagem

A linguagem, como fenômeno extremamente complexo e amplo, pode ser estudado de múltiplos pontos de vista, pois perpassa por todos os domínios e esferas sociais e culturais e é na e por ela que o homem se constitui como tal. O interesse pelo conhecimento sobre a linguagem sempre desafiou o homem e, em cada época da história, o fenômeno é visto, analisado, explicado de um modo diferente. No entanto, qualquer tipo de reflexão sobre a linguagem não se apresenta como um conjunto único e monolítico.

Na Antigüidade, os estudos lingüísticos ora se revestiam de caráter religioso, ora de caráter filosófico, ora histórico. Em nossos dias, a linguagem está deixando de ser analisada nos limites do enunciado, de produtos lingüísticos e passa a incorporar elementos ligados aos fatores relacionados à enunciação.

A linguagem é, ao mesmo tempo, individual e social, física, fisiológica e psíquica. Perceber a natureza social da linguagem, enquanto produto de uma necessidade histórica do homem, leva à compreensão do seu caráter dialógico, interacional. Algumas disciplinas ou abordagens lingüísticas como a Sociolingüística, a Análise do Discurso, a Semântica Argumentativa, a Lingüística do Texto explicitam os diferentes aspectos que intervêm na análise da produção da linguagem.

¹¹ *A Arqueologia do saber*, 2000: 128

No Brasil, toda discussão sobre o repensar do ensino da Língua Portuguesa gira em torno das concepções de linguagem. Cada uma delas focaliza o ensino de forma diferente, com posturas muitas vezes opostas. Diante disso, introduzimos reflexões sobre as três concepções de linguagem (expressão do pensamento, instrumento de comunicação - ambas monológicas - e forma ou processo de interação - dialógica), partindo dos conceitos tradicionais às visões mais contemporâneas da linguagem, porque são essas concepções, via discursos, que circulam nos meios escolares e na mídia a eles dirigidos. Duas delas se caracterizam por um enfoque monológico e uma terceira centra-se em uma perspectiva dialógica. Em Geraldí (1985: 41-43), Kristeva (1988: 141) e Travaglia (1996: 21-23) encontramos sintetizadas três concepções de linguagem, correspondentes às diversas teorias lingüísticas.

Sem considerar menos importante as outras teorias ou abordagens, partimos especialmente das reflexões de Benveniste (1976) a respeito da subjetividade da linguagem e as considerações mais relevantes da Lingüística da Enunciação associadas à visão dialógica de Bakhtin (1990), visto ser a que mais fundamenta uma prática pedagógica, como bem expressam os Parâmetros Curriculares Nacionais.

2.2 A linguagem como expressão do pensamento

A *linguagem como expressão do pensamento*, marcada por uma visão tradicionalista, é a concepção mais antiga, com suas raízes na filosofia greco-latina. Está associada à discussão dos gregos sobre o caráter *natural ou convencional* da linguagem (Leroy, 1978: 19-20).

O compromisso da abordagem tradicional na escola é sempre com a cultura. Por isso, os conhecimentos e os valores sociais acumulados pelas gerações são passados aos alunos como dogmas. A escola é vista como uma fábrica de conhecimento numa analogia ao que a fábrica representa para a sociedade que, ao lançar suas raízes, acaba por influenciar toda a sociedade. Para Kristeva (1988), o ensino de língua que se pauta na concepção de linguagem é um reflexo, ou seja, a expressão se constrói no interior da mente. Sendo sua exteriorização apenas uma tradução do pensamento, interessa-se pelo estudo da língua, em uma perspectiva formalista.

De acordo com essa autora, a construção da frase imita a ordem do pensamento e, nesse sentido, quanto melhor o homem conseguir organizar de maneira lógica o seu pensamento, melhor será a exteriorização desse pensamento e, conseqüentemente, a sua

expressão. *Se concebermos a linguagem como tal, somos levados às afirmações equivocadas de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam* (Geraldi, 1985: 43).

Essa concepção bastante elitista valoriza, demasiadamente, a variante culta de uma determinada sociedade. Para tanto, enfatiza as regras subjacentes a um uso linguístico considerado gramaticalmente correto, isto é, conforme as categorias lógico-gramaticais gregas. As regras gramaticais constituem o cerne da prática pedagógica do falar e escrever “bem” que, em geral, aparecem nas gramáticas de cunho tradicional. Ao descrever a língua escrita, privilegia-se um estudo sistemático e exagerado de conceitos, listas, regras e exceções a serem seguidas, muitas delas desnecessárias e sem nenhum significado (Kristeva, 1988).

A essa concepção de linguagem não interessa a interação comunicativa, muito menos em que situação se fala (onde, como, quando) e para que se fala (Travaglia, 1996), uma vez que, segundo essa perspectiva, o adulto é o homem acabado, pronto, cabendo ao professor o papel de ministrar os conhecimentos da cultura ao adulto em miniatura, no caso, o aluno das séries iniciais do processo de escolarização, que deve ser atualizado, tendo em vista o seu vir-a-ser na sociedade. Como se vê, a característica marcante da educação tradicional é a prioridade dada à disciplina do intelecto e a busca dos conhecimentos abstratos.

2.3 A linguagem como instrumento de comunicação

A segunda concepção vê a *linguagem como instrumento de comunicação*, como meio objetivo para a comunicação. Essa concepção representou um rompimento com a Gramática de Port-Royal (1612-1694), para qual a linguagem é a expressão do pensamento. Essa gramática se fundamenta no cartesianismo filosófico do século XVII (Cardoso, 1999: 14). Nos anos 60, a concepção de linguagem que fundamenta o ensino de Língua Portuguesa (LP) pauta-se na teoria da comunicação. Nos anos 70, a disciplina LP tem seu nome mudado para Comunicação e Expressão (Lei nº. 5692/71).

De acordo com essa concepção, a língua é vista como um ato social, como um código homogêneo (conjunto de signos que se combinam segundo regras), comum ao emissor e ao receptor, servindo para transmitir uma certa mensagem ou trocar informação através de um canal. Considerando a língua um ato social, é necessário que o código seja

utilizado de maneira preestabelecida e convencional, bem como seja dominado e decodificado pelos falantes para a comunicação ser efetivada.

Apoiada em estudos lingüísticos, realizados pelo Estruturalismo, iniciado na Europa por Saussure e Bloomfield, nos EUA, e pelo Transformacionalismo (a partir de Chomsky), essa concepção fornece apenas um inventário limitado de formas e construções artificiais, porque, sob uma capa “nova”, o foco de atenção continua centrado na forma, não no conteúdo real da fala dos interlocutores (Travaglia, 1996: 22).

Tal concepção - como nos chegou aqui no Brasil, trazida no bojo das propostas de ensino de língua estrangeira - reflete uma concepção behaviorista da linguagem, calcada nos estudos de Bloomfield e Skinner, seguindo o método mecanicista e instrumental da linguagem (Roulet, 1972). Nessa perspectiva, acredita-se na aquisição da linguagem por meio de exercícios automáticos e repetitivos e que não dá conta, entre outros fatos lingüísticos, de frases ambíguas, isto é, frases com mais de uma estrutura profunda.

O ponto de interseção entre a primeira concepção e a segunda é o fato de ambas serem monológicas. Esta visão estruturalista, que estuda o funcionamento interno da língua segundo uma perspectiva formalista, desconsidera a interação humana que a comunicação estabelece e o contexto social. Além disso, afasta o interlocutor do processo de produção, participação e atuação.

É notório que, ao interagir, os interlocutores não apenas trocam informações, mas também se influenciam, expressam seus sentimentos, idéias e emoções que não se encontram, necessariamente, na aptidão para manejar formas gramaticais. Para que se dê o processo interativo entre os interlocutores, é preciso que estes partilhem uma competência sociolingüística e discursiva, cuja elaboração teórica a respeito é realizada somente anos mais tarde.

Em contextos de ensino, o aluno é visto sob um novo enfoque, deixa de ser passivo e passa a ser participante do processo de construção da aprendizagem. O aluno deve ficar habilitado a emitir/codificar e receber/decodificar mensagens, ainda que de forma mecânica, tomada como homogênea e previsível. Esse novo paradigma foi decorrente, de acordo com Kristeva (1988), das condições sociopolíticas do país: o desenvolvimento do capitalismo, a expansão industrial a conseqüente demanda de recursos humanos preparados para essa expansão.

2.4 A linguagem como forma de ação e processo de interação

A terceira concepção de linguagem, a interacionista, se apóia na Lingüística da Enunciação, cujas posições por elas defendidas associam-se às noções próprias da concepção sócio-interacionista de linguagem (marxismo bakhtiniano) e outras (Cardoso, 1999: 30).

Enquanto as concepções anteriores interessavam-se pela linguagem por ela mesma, postulando o par língua/fala, código/mensagem, competência/performance, língua/discurso, a concepção interacionista ascende com mudança de paradigma, apresentando um novo elemento: as relações sociais. A linguagem aparece aqui como um veículo de relações interpessoais num discurso contextualizado e portador de sentido. O falante, ao fazer uso da língua, mais do que traduzir ou exteriorizar um pensamento ou possibilitar uma transmissão de informação de um emissor a um receptor, pratica ações, estabelece um compromisso, atua sobre o interlocutor tentando convencer, interagir e desvelar a identidade de outrem. Desta forma, o diálogo é que caracteriza a linguagem. Vejamos o que diz Geraldí:

a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala (1985: 41).

Do ponto de vista interacional, ensinar é facilitar o contato real entre os participantes do discurso, por meio de conteúdos significativos que promovam tanto a competência gramatical, quanto a discursiva. Para a abordagem sócio-interacionista, aprender é algo mais do que conhecer o padrão da língua: é saber atualizar os componentes discursivos em contexto de uso, enquanto participante de um discurso significativo.

O papel da escola, segundo essa concepção, é o de formar sujeitos mais críticos com uma maior competência comunicativa, ou melhor, pessoas hábeis em valer-se da linguagem de forma apropriada. O uso comunicativo da linguagem, enquanto meio de interação verbal, pressupõe que o foco de ensino se desloque da forma para a função.

Dentre as visões da linguagem acima apresentadas, acreditamos que a linguagem como interação tem maior possibilidade de fundamentar uma prática pedagógica que visa, como bem expressam os “Parâmetros” (1999: 139), a encontrar formas de garantir a

aprendizagem da leitura e da escrita e tornar o aluno mais crítico e com uma maior competência comunicativa.

2.5 A Lingüística da Enunciação

A Lingüística da Enunciação, que tem sido postulada por oposição a uma lingüística das formas (Gnerre, 1987), teve como precursor o pensador russo Mikhail Mikhailovitch Bakhtin (1895-1975). Na década de oitenta, as idéias bakhtinianas ganham destaque nos meios lingüísticos, embasando as premissas sócio-interacionistas de propostas pedagógicas na área do ensino de língua. Mas é na França, com a obra de Émile Benveniste, que a Teoria da Enunciação ganhou impulso (Koch, 2000: 14). Benveniste se propôs a estudar a subjetividade da linguagem e o aparelho formal da enunciação.

Conforme Gnerre (1987), a lingüística, enquanto estudo das formas, concebe seu objeto como estruturado e o estudo de regras internas como sendo sua tarefa básica. Nisso, ela exclui a enunciação e o discurso como não-pertinentes. Com o advento da Lingüística da Enunciação, o enunciado e a língua promovem a abertura e a mobilidade do sistema. O que caracteriza a Teoria da Enunciação é que ela coloca no centro da reflexão o sujeito da linguagem, ou seja, o locutor em sua relação com o destinatário. Ela parte da distinção entre o enunciado, já realizado, e a enunciação, que é a ação de produzir o enunciado (Orlandi, 1986).

Cardoso (1999: 21-22) postula que *as formas da língua se oferecem aos falantes como virtualidades – que poderão ser colocadas em ação quando por eles agenciadas nos atos de enunciação* e, na ausência dessa, a língua é apenas uma possibilidade. Segundo essa autora, a Lingüística da Enunciação retirou a linguagem da “clausura” do sistema. Na perspectiva de Benveniste (1976), a enunciação fica circunscrita ao espaço do subjetivo e do individual, ou seja, para ele a enunciação é o ato individual.

Os estudos de Benveniste (1956), Austin (1962) e Jakobson (1963), segundo Gnerre (1987: 48), mostraram que é impossível desvincular da língua a atividade do falante. Nesse sentido, não se concebe mais a língua como instrumento externo de comunicação, como meio de transmissão de informação, mas como uma forma de ação e interação. A partir de estudos de Bakhtin, Austin e Benveniste, a lingüística da enunciação ultrapassa a visão de linguagem monológica para postular uma visão dialógica. A palavra é o produto de interação e é pela linguagem que o locutor e o interlocutor interagem. Assim os seres humanos se compreendem e se socializam.

Como esse modelo, Bakhtin (1990: 124) propõe que a ordem metodológica para o estudo da língua deve ser o seguinte:

1. *As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza;*
2. *As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal;*
3. *A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação lingüística habitual.*

2.6 A linguagem na visão bakhtiniana

Bakhtin (1990), em sua obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, publicada sob a assinatura de seu discípulo e admirador Volochínov, foi o primeiro a abordar, numa perspectiva marxista, a questão de a linguagem determinar a consciência e a ideologia determinar a linguagem. *A filosofia marxista da linguagem coloca como base de sua doutrina a enunciação, como realidade da língua e como estrutura sócio-ideológica. A discussão central desses estudos acaba encaminhando para a relação que se estabelece entre os indivíduos em atividade no mundo.*

Bakhtin opõe-se à visão saussuriana da linguagem na medida em que essa considera a fala como fenômeno individual e o sistema lingüístico como fenômeno social, como se fossem dois pólos apostos, e a visão bakhtiniana recusa-se a separar o individual do social. A lingüística saussuriana, a-histórica e abstrata, postula a linguagem como se fosse um sistema estável e imutável de elementos lingüísticos. Para Bakhtin, a linguagem não se divide em duas instâncias língua e fala, ou língua e discurso, mas o que de fato existe é a enunciação, a verdadeira substância da língua.

A língua, segundo Bakhtin, não se constitui em um sistema abstrato de formas normativas e sim, reflete e revela as características sócio-históricas de uma comunidade. O autor valoriza a fala, a enunciação, e essa, compreendida como um réplica do diálogo de dois indivíduos socialmente organizados. Além disso, considera a linguagem um fenômeno profundamente social, coletivo e histórico e, por isso mesmo, ideológico. Isso quer dizer que *a palavra é o fenômeno ideológico por excelência* (p.36). Desta forma, *não existe ideologia sem signos.*

A visão bakhtiniana da linguagem tem uma relação direta com a construção do sujeito e esse se constitui ouvindo e assimilando as palavras e os discursos do outro, de sua comunidade etc. O eu, para Bakhtin, não tem existência independente, não é autônomo, auto-suficiente. Esse eu necessita da colaboração de outros para poder definir-se e se representar no mundo. Bakhtin argumenta, também, que o discurso se constitui na fronteira entre aquilo que é seu e aquilo que é do outro. Essa relação, necessária entre os indivíduos para se constituírem com sujeitos dentro de uma coletividade, acontece através da comunicação.

Comunicar não é um mero ato de tornar comum um conhecimento entre duas pessoas. Comunicar-se é uma necessidade vital e a consciência humana somente se mantém viva no processo dialógico, realizado na interação verbal. A comunicação entre as pessoas ganha, assim, uma importância fundamental nas preocupações teóricas de Bakhtin, e a discussão sobre a relação entre o eu e o outro através da linguagem (diálogo) é que vai constituir o cerne de sua teoria. Na comunicação verbal, explicita Bakhtin, *a atividade mental subjetiva se dissolve no fato objetivo da enunciação realizada, enquanto a palavra enunciada se subjetiva no ato de descodificação (compreensão) que deve, cedo ou tarde, provocar uma codificação em forma de réplica* (1990: 66).

Bakhtin explica que na relação comunicativa há dois sujeitos ativos. Portanto, discorda do modelo com que opera a teoria da comunicação, cujo esquema deixa implícito que o receptor é passivo. Destaca, ainda, o papel ativo do ouvinte no processo da comunicação, igualando-o ao locutor colocando-se, pois, frontalmente contrário à posição saussureana em relação ao ouvinte, para quem exerce um papel passivo. Isso porque, para o pensador russo, esse ouvinte-receptor é também emissor em relação a um outro sujeito, dentro da cadeia interminável da comunicação verbal. Na interação, os falantes são co-participantes, sem qualquer relação de predominância: *A enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados (...) A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor* (p.112).

Para explicar a natureza dialógica da comunicação, manifestada no processo de interação verbal, Bakhtin (p.113) diz que *a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é território comum do locutor e do interlocutor. Ainda:*

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui

justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro (Bakhtin, 1990: 113).

Essa mesma ponte que une os falantes é o local, a *arena em miniatura*, onde os valores sociais de cada individualidade se confrontam. A própria significação, diz Bakhtin, não está na palavra, nem na alma dos falantes, é produto desse choque interacional entre o locutor e o receptor. Bakhtin conclui que não é possível explicar a comunicação verbal abstraída de seu vínculo com a situação concreta. Isto porque *a expressão plena e íntegra das motivações e intenções do falante é limitada, de um lado, pelas possibilidades gramaticais efetivas, e de outro, pelas condições da comunicação sócio-verbal predominantes num determinado grupo* (p.176). Bakhtin vai mais além dizendo que as condições de produção são determinadas pelas condições sociais e econômicas da época.

2.7 A subjetividade da linguagem

Benveniste (1976: 49-56) analisa principalmente a questão do homem na língua, isto é, a subjetividade da linguagem. Em seu artigo *Subjetividade da Linguagem*, Benveniste salienta que a linguagem não pode ser vista como instrumento porque *nunca encontraremos o homem separado da linguagem e nunca o veremos inventando-a* (p.50). Não é possível dissociar o homem da propriedade da linguagem, pois a linguagem é inerente ao homem. É fundamental a sua afirmação de que *é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito; porque só a linguagem funda realmente na sua realidade*, que é a do ser, o conceito de *ego*, o centro da enunciação. *É ego quem diz ego*. Conforme o autor mencionado, a subjetividade é a capacidade de o locutor se propor como sujeito de seu discurso e que ela se funda no exercício da língua, e o sujeito, por sua vez, se constrói na língua.

Dessa capacidade deriva a categoria de *pessoa*, ou seja, o locutor, no exercício da fala, se apropria das formas de que a linguagem dispõe e às quais ele refere a sua pessoa, definindo-se a si mesmo (como eu) e a seu interlocutor (como tu). É nessa relação de interlocução que está o fundamento lingüístico da subjetividade (p.51). O pronome pessoal é o primeiro ponto de apoio da subjetividade na linguagem, seguido dos indicadores da dêixis, demonstrativos, advérbios, adjetivos, que organizam as relações espaciais e temporais em torno do sujeito tomado como referência: *eu, aqui, agora*.

Benveniste define discurso como linguagem em ação e entre parceiros do mesmo jogo. Nesse sentido, um indivíduo, em determinado momento e determinado lugar, se *apropria* da língua, instaurando-se como *eu* e, concomitantemente, instaurando o outro como *tu*: é uma enunciação que pressupõe um locutor e um ouvinte e, no primeiro, a intenção de influenciar o outro de alguma maneira. É nessa relação de interlocução que está o fundamento lingüístico da subjetividade. Eu e tu podem assumir sucessivamente papéis diferenciados. A 3ª. pessoa não remete para uma pessoa, porque se refere a um objeto situado fora da alocação, designando *referentes* (seres do mundo extralingüístico de que se fala). Para Benveniste, é impossível pensar numa enunciação sem sujeito, sem pessoa. Porém, em algumas situações, esses pronomes podem ser omitidos.

Em suma, a linguagem não é só instrumento de pensamento ou instrumento de comunicação. Ela tem função decisiva na constituição da identidade. Como, para Benveniste, o locutor (ego) é um sujeito centrado, uno, indiviso, a identidade, por decorrência, é inevitável. Não é a essa *identidade fixa, essencial ou permanente* a que nos referimos neste estudo, mas a uma identidade em transformação e cambiante na dependência dos discursos constituidores dela, uma vez que a identidade, segundo Stuart Hall (2000), se forma ao longo do tempo e está sempre *em processo*, sempre *sendo formada*.

Finalizando este item, o ensino pautado na concepção sócio-interacionista da linguagem coloca o aluno na condição de interlocutor, capaz de inferir e participar do processo de aprendizagem. Acreditamos que é por meio de um ensino produtivo que a sala de aula pode se constituir num espaço onde muitas vozes se encontram, lembrando que a interação pressupõe conflito.

2.8 A sala de aula numa perspectiva bakhtiniana

Uma proposta pedagógica para o ensino de língua, traçada a partir dos pressupostos bakhtinianos, implicará mudanças significativas na relação que se estabelece com o aluno, e também com o próprio objeto do saber. Uma pedagogia não-dialógica se faz com o emudecimento do aluno, ou seja, tornando-o uma coisa, um objeto, um não-sujeito desprovido de linguagem.

Na sala de aula tradicional, de cunho estruturalista-behaviorista, tanto os conteúdos quanto a metodologia são vistos como imutáveis, fixos. Os conteúdos - a gramática, seja ela tradicional ou comunicativa - são pré-estabelecidos, de forma unilateral,

pelo professor ou pela instituição, independentemente de grupo específico de aprendizes. A metodologia também é vista como imutável e unilateral, garantindo a naturalidade da autoridade do professor, sendo que o aprendiz é visto como um ser abstrato, desprovido de um caráter social, vontade e voz própria. Essa visão aborda a sala de aula como um lugar neutro, objetivo e harmonioso.

Numa visão bakhtiniana de ensino de língua, pelo contrário, a sala de aula pode ser vista como um fenômeno social e ideologicamente constituído, ou seja, uma arena de conflitos de vozes e valores mutáveis e concorrentes. Nesse contexto, é necessário que se desenvolva a percepção, esclarecendo aos alunos o poder que tem a palavra, desmistificando o *poder* do professor/locutor, e estabelecendo uma relação que faça com que todos cresçam em entendimento. A promoção lingüística do aluno, se é isso que pretende a educação escolar, não se faz com a imposição de uma linguagem ou de uma gramática, mas mediante a problematização de enunciados concretos.

Ao adotar uma perspectiva dialógica no processo ensino - aprendizagem, o aluno deixa de ser considerado, pelo professor, um receptáculo de um conhecimento retirado do livro ou um mero transportador de conteúdos escolares. Na relação dialógica estabelecida entre o professor e o aluno, ambos são agentes do processo. A fala do professor e a fala do aluno são produtos da história e carregam significações construídas a partir de uma pluralidade de vozes, apreendida socialmente ao longo de suas vida.

CAPÍTULO 2

CENÁRIO TEÓRICO DA ANÁLISE DO DISCURSO

Este estudo tem como pressupostos teóricos as formulações da Análise do Discurso da Escola Francesa (AD, doravante) edificadas, no final dos anos 60, por Michel Pêcheux, um dos estudiosos mais profícuos da AD. Ela emergiu de uma necessidade de superar uma Lingüística frasal, fechada nela mesma, que não dava conta do texto em toda a sua complexidade propondo a análise das condições de possibilidades do discurso, a partir do pressuposto de que o discurso é determinado pelo tecido histórico-social que o constitui.

A AD se preocupa com as condições de *enunciabilidade* do discurso como enunciado e enunciação. Em outras palavras, o que faz sentido para a AD é o discurso, não como dado empírico de um sujeito (*parole saussureana*), mas como um processo discursivo inscrito em relações ideológicas. A questão do sentido produzido pelos interlocutores se coloca em evidência na AD. Nesse contexto, a AD filia-se a três regiões de conhecimento: a Lingüística, o Marxismo e a Psicanálise, que são rupturas com o século XIX.

A partir da articulação dessas três áreas de conhecimento, Pêcheux e Fuchs (1975: 163-164), pensando em trabalhar o sentido e as condições de produção do discurso, propõem o seguinte quadro epistemológico:

- a) *Materialismo histórico, como teoria das formações sociais e de suas transformações, compreendida aí a teoria da ideologia;*
- b) *Lingüística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação ao mesmo tempo;*
- c) *Teoria do Discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos.*

Além disso, os autores supracitados afirmam que essa articulação está atravessada por uma teoria da subjetividade, de natureza psicanalítica. Então podemos dizer que Saussure, Marx e Freud são as três balizas da proposta de Pêcheux, ou seja, a AD se situa em três regiões do conhecimento científico.

- Na Lingüística, com a problematização do *corte saussureano*, dando a Saussure o lugar de *fundador da Lingüística como ciência* e retomando a

sua idéia de “real da língua” na noção de sistema; mas, ao mesmo tempo, centralizando a análise na semântica, com a idéia da não transparência do sentido, da não-reflexividade entre signo/mundo/homem;

- No Materialismo Histórico, por meio da releitura althusseriana de Marx, com a idéia de que há um real da história que não é transparente para o sujeito, pois ele é assujeitado pela ideologia;
- Na Psicanálise, por meio da releitura lacaniana de Freud, com a idéia do sujeito na sua relação com o simbólico, pensando o inconsciente como estruturado por uma linguagem (Gregolin: 2001).

Partindo da idéia de que a *materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua*, como disse Orlandi em uma de suas palestras sobre *princípios e procedimentos analíticos*, a AD estabelece uma relação com o conteúdo e com a forma material do discurso, que é, ao mesmo tempo, lingüístico-histórica, inscrita na História para produzir sentido. A *forma* sujeito do discurso é ideológica, assujeitada, não empírica. E mais, a AD considera as condições de produção dos sentidos; na *ordem do discurso* (Foucault: 1999a) o sujeito existe na língua e na História; *o sujeito é descentrado*, mas tem a ilusão de que é o sujeito criador primeiro de seu discurso (Gregolin: 2001).

Para AD, todo sentido dito no momento dado, traz os sentidos *já-ditos-lá, um dito antes em outro lugar*, ou seja, não existe um sentido original, portanto não há sujeito original, qualquer discurso só faz este ou aquele sentido porque carrega outros sentidos que estão (esquecidos) na memória (interdiscurso), concretizados pelo contexto sócio-histórico-ideológico. Pode-se dizer que a AD é interdisciplinar, pois ela dialoga, de modo particular, com as Ciências Humanas e também com as áreas desenvolvidas no interior das ciências lingüísticas articulando-se no campo da Pragmática, ora com a Teoria da Enunciação, ora com a Semântica Argumentativa e até com a Teoria dos Atos de Linguagem (Brandão, 1993: 83).

A Escola Francesa de AD concentra suas preocupações nos conceitos de ideologia de Louis Althusser sobre *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado* (1971) e nas de Michel Foucault a respeito do discurso em *A Arqueologia do saber* (2000a), a fim de apreender como as condições de produção podem inscrever-se no texto. Da leitura de Althusser, Pêcheux introduz o termo *formação ideológica* e da obra de Foucault, extrai a expressão *formação discursiva*. Assim, com os dois conceitos nucleares ideologia e

discurso, a AD extrai dessas teorias informações relevantes para comprovar que não existe idéia desvinculada da linguagem.

Com o objetivo de romper com uma concepção instrumentalista da linguagem, Pêcheux introduz em sua obra *Analises Automatique du Discours*¹² (AAD-1969) a noção de discurso compreendido como uma prática social: *efeito de sentidos entre locutores*. A AD concebe a linguagem como discurso, como mediação necessária entre o homem e o seu contexto natural e social e, nessa perspectiva, volta-se para a exterioridade lingüística.

A língua não é só uma estrutura, mas principalmente um *acontecimento*, que se efetiva no âmbito da materialidade Pêcheux (1997). Partindo dos conceitos foucaultianos, os acontecimentos discursivos devem ser tratados como séries homogêneas e descontínuas umas em relação às outras (Foucault, 1999a: 58). E é pelas práticas discursivas do homem/sujeito histórico e social que a AD lança um olhar bem como a ideologia que se manifesta na língua. E é sobre os conceitos de ideologia que enfocaremos logo adiante.

3.1 Conceito de ideologia

Há várias nuances de sentido para a palavra ideologia. O termo *ideologia*, entendida como *ciência positiva do espírito* ou *ciência das idéias*, foi primeiramente usada pelo filósofo francês Destutt de Tracy, em 1796, conforme elucida John Thompson em *Ideologia e Cultura Moderna* (2000). O conceito de ideologia da classe dominante, conforme Marilena Chauí (1980: 65), foi elaborado depois pelo filósofo e cientista social Karl Marx (1818-1883) e compreende *o sistema ordenado de representações e idéias, bem como de normas de conduta e regras como algo dividido e independente das condições materiais*, por meio das quais o homem é levado a pensar e como deve pensar, sentir e agir de uma determinada maneira, considerada por ele correta.

Em suma, ideologia é um processo de ocultação do real, mascaramento e dissimulação das diferenças sociais e políticas. Nesse sentido, não são os fatores sociais, políticos e econômicos que determinam as diferenças individuais, mas as características de cada um. De acordo com Marilena Chauí (1994), os procedimentos da ideologia são: a inversão, o imaginário social e o silêncio. Entendendo o sentido de inversão, a ideologia coloca os efeitos no lugar das causas e transforma estes em efeitos.

Segundo Chauí, numa sociedade machista, por exemplo, a mulher deve servir ao homem. Mas a ideologia, cuja função é dissimular, diz que pela natureza frágil da mulher,

¹² Em português foi publicada sob o título *Análise Automática do Discurso*.

o papel destinado a ela é apenas ao lar e à maternidade. Assim, a natureza da mulher é colocada como causa da função social do lar, quando, na verdade, o objetivo implícito da ideologia é servir ao marido, aos filhos e prestar-se aos serviços do lar. A ideologia, no imaginário social, determina as idéias, os valores que as pessoas devem ter a respeito da realidade, do mundo e da sociedade. Além disso, dita as normas e regras. A atuação da ideologia se dá também pelo silêncio, pelo que não é dito.

De certa forma a ideologia é ilusória na medida em que ela camufla, oculta as diferenças sociais existentes de classe, ela mascara situações de exploração como se todos partilhassem dos mesmos objetivos, valores e ideais, o que dificulta a autonomia do pensar do homem proletariado e facilita a continuidade da dominação de uma classe sobre a outra. Os valores dos grupos privilegiados são aceitos como verdade única e universal, que vale para todos, dando a aparência de que se vive em uma sociedade una, harmônica, movida por interesses comuns. Só que os interesses da classe dominante são diferentes dos interesses da classe dominada, desprestigiada social e culturalmente.

Thompson (2000: 83) define ideologia como o uso de *formas simbólicas* -palavras, imagens, figuras, ditos, provérbios, falas, histórias - que apresentam um sentido, um significado, ou uma mensagem especial e, que servem para criar ou reproduzir, em circunstâncias sócio-históricas particulares, relações de dominação, exploração, discriminação, isto é, relações desiguais, assimétricas, através de estratégias de dissimulação, ou seja, de forma sofisticada, escondida.

O autor supracitado explica que as relações de dominação podem ser estabelecidas e sustentadas pelo fato de serem ocultadas, negadas ou obscurecidas com o objetivo de desviar a nossa atenção ou ignorar os processos de relação. A ideologia como *dissimulação* pode ser expressa em formas simbólicas através da estratégia de *deslocamento*:

um termo que é usado para se referir a um determinado objeto ou pessoa é usado para se referir a um outro, e com isso as conotações positivas ou negativas do termo são transferidas para o outro objeto ou pessoa (Thompson, 2000: 83).

Para Thompson, seguindo as idéias de Althusser, os meios de comunicação de massa podem ser inscritos como um local privilegiado para a difusão da ideologia.

Marx, ao criticar a ideologia burguesa por ser *individualista e idealista*, aspira pela luta de classes na sociedade, por uma classe operária revolucionária, que seja capaz de destruir o Estado burguês através de movimentos efetivos de contestação e

reivindicação (Aranha, 1996: 141). Isso se justifica pelo fato de a sociedade, na visão de Marx, ser composta de duas forças antagônicas representadas pelas classes sociais: a classe superior, que exerce o poder de dominação, de repressão, que *sabe pensar* e no outro extremo, a classe inferior, que é dominada, reprimida, e que *não sabe pensar*, portanto, executa e obedece a ordens.

Marx critica também a noção abstrata de homem concebida pela filosofia (Brandão, 1993: 19). Para Marx, o homem se define pela produção, pelo trabalho. Segundo esse autor, o pensamento não passava do reflexo do mundo real na consciência do homem. Na perspectiva do materialismo marxista, são as formas produtivas materiais (infra-estrutura), a base material e econômica pelas quais os homens produzem os bens necessários à sua vida, é que determinam a forma de pensar e querer do indivíduo (Andery, 1988). Para ele, a característica fundamental do homem está no trabalho e é pelo trabalho que o homem transforma a sociedade e faz a história.

Partindo do pensamento de Marx, Louis Althusser (1918-1990), filósofo francês influenciado pela corrente estruturalista e pelo marxismo, expõe em seu livro intitulado *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado* (1971), publicado em 1970, que, para a classe dominante manter-se no poder e continuar exercendo a dominação sobre a outra classe, ela precisa assegurar a reprodução de suas *condições materiais, ideológicas e políticas de exploração* (Brandão, 1993: 21 a 23). Além disso, essa exploração é mascarada pela ideologia, por meio da qual os valores da classe dominante são *universalizados e assimilados pelo proletariado*. E para legitimar a sua hegemonia, a classe dominante conta com a prática ativa e repressora do Estado, a superestrutura. Para Brandão, seguindo o raciocínio althusseriano, também todo discurso, histórico, cultural, político, religioso é ideológico.

Segundo Althusser (1971), o Estado é composto de dois tipos de aparelho que viabilizam a posição da ideologia: - Aparelho Repressivo de Estado - ARE - compreende o Governo, a Administração, o Exército, a Polícia, os Tribunais, as prisões, etc., chama-se repressivo porque funciona pela violência, e Aparelho Ideológico de Estado - AIR - que representa uma pluralidade de instituições distintas e especializadas tais como: a religião, a escola, a família, o Direito, a política, o sindicato, a cultura, a informação. Althusser aponta o AIE de informação (a imprensa, o rádio, a televisão, etc.) e o AIE cultural (Letras, Belas Artes, esportes, etc.).

Essas instituições, constituídas pela sociedade civil e situadas ao lado do ARE, funcionam não pela repressão, mas pela ideologia. Esses aparelhos ideológicos não

reproduzem pacificamente a ideologia dominante; são eles próprios palco da luta de classes. Nesse sentido, a escola é a instituição que melhor reproduz a ideologia dominante e, como disse Althusser, desempenha de forma *silenciosa*.

No que se refere aos AIE de informação, no caso específico a mídia televisiva, é bom lembrar que essa também reproduz e reforça as ideologias dos grupos de interesse das emissoras, reflete os interesses do sistema no qual está inserida, veicula os valores e normas de conduta da classe dominante, inculca na sociedade, principalmente na juventude escolarizável, formas de pensar, agir, estimula precocemente a sexualidade das crianças e, incorpora registros lingüísticos informais e de diferentes segmentos sociais explicitando um vocabulário erótico e carregado de gírias. É nesse sentido que o discurso da escola, como é o caso do Chile, concomitantemente com o do professor, podem atuar de forma positiva e criticamente na formação do jovem.

A obra de Althusser teve uma larga acolhida dentro dos Estudos Culturais em razão de se considerar os meios de comunicação e a cultura como aparelhos ideológicos de Estado; a ideologia como conjunto das práticas materiais necessárias à reprodução das relações de produção. A concepção de ideologia, adotada por Althusser, não é um simples reflexo da base material, mas possui ela mesma sua própria materialidade e adquire um papel decisivo na reprodução das relações sociais. Rejeitando a concepção marxista de que a posição ideológica de uma classe corresponderá a sua posição nas relações sociais de produção, Althusser propõe, então, pensar a estrutura da ideologia em duas teses:

- Tese 1: *a ideologia representa a relação imaginária de indivíduos com suas reais condições de existência;*

Aqui, não são as condições reais de existência que os homens representam na ideologia, mas a relação imaginária que os homens estabelecem com suas condições materiais/reais de existência, como enfatiza Orlandi (2000). É este o trabalho central de toda representação ideológica: produzir evidências.

- Tese 2: *a ideologia tem uma existência material;* porque existe sempre num aparelho, em instituições concretas.

Althusser fala em *atos inseridos em práticas* (p.87) e observa que *estas práticas são reguladas por rituais nos quais estas práticas se inscrevem, no seio da existência material de um aparelho ideológico*. Isso equivale a dizer que a ideologia não está

relacionada ao mundo das idéias, mas a atos inscritos em práticas sociais, ou seja, a ideologia tem uma existência material.

Outra contribuição fundamental de Althusser é o vínculo entre ideologia e subjetividade, mais especificamente no que diz respeito à noção de sujeito que, a partir dessas duas teses originam-se duas teses conjuntas, consideradas centrais e decisivas para sua teoria 1) *só existe prática através de e sob uma ideologia* (p.91); 2) *só existe ideologia pelo sujeito e para sujeitos* (p. 91). Ou seja, a ideologia existe para sujeitos concretos, e esta destinação só é possível pela *categoria de sujeito* e pelo seu funcionamento (p.93).

Para explicar o funcionamento da ideologia, Althusser traz a tona a tese da *interpelação*. *Toda ideologia interpela os indivíduos concretos enquanto sujeitos concretos*, através da *categoria de sujeito*. Para Althusser:

O indivíduo é interpelado como sujeito (autônomo e livre) para que se submeta livremente aos mandamentos do sujeito, isto é, para que aceite (livremente) sua sujeição, ou seja, para que “execute sozinho” os gestos e atos de sua sujeição (Althusser, 1971: 113).

Se pensarmos no mecanismo da sujeição, um mecanismo ideológico básico e que se mostra num conjunto de práticas e de rituais da vida cotidiana, o indivíduo se reconhece como sujeito, mas se sujeita a um Sujeito absoluto, superior. Tal proposição nos remete a um termo ambíguo do sujeito: um que age e se responsabiliza pelo que diz e pelos atos, e um que é desprovido de qualquer autonomia e liberdade, menos a de se sujeitar ao outro. Acreditando estar livre e ser a origem de si mesmo e do seu dizer, leva o sujeito a submeter-se às regras impostas pela ideologia. Por sua vez, a evidência de que somos sujeitos aponta, nada mais, para um efeito ideológico. É através da *ilusão* da sua autonomia, que o sujeito aceita *livremente* sua submissão. E a maior preocupação de Althusser era a de evidenciar o sujeito como sendo o sujeito da ideologia.

Nas colocações de Orlandi (2000: 46), a ideologia interpela o indivíduo em sujeito para que esse venha a produzir o seu dizer. Logo, a presença da ideologia está nas palavras e nos atos de cada falante. Tais formulações mencionadas levam-nos a dizer que há uma imbricação entre sujeito, ideologia e prática. Para Pêcheux, a linguagem é constituída pela ideologia, pois não há discurso sem sujeito e nem sujeito sem ideologia, uma vez que, através desta, o indivíduo é interpelado em sujeito.

Aproveitando a teoria da interpelação do sujeito, elaborada por Althusser, segundo a qual só há ideologia pelo sujeito e para sujeito, Pêcheux (1995) traz à tona a noção de *assujeitamento*, como um mecanismo que incita o sujeito a submeter-se às condições de produção impostas pela ordem superior, mesmo tendo a ilusão de autonomia e liberdade de ação. A interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua, segundo Pêcheux da seguinte forma:

pela identificação (do sujeito) com formação discursiva que o domina (na qual ele é constituído como sujeito): essa identificação, fundadora de unidade (imaginária) do sujeito, apóia-se no fato de que os elementos do interdiscurso “o pré-construído e processo de sustentação”, que constituem, no discurso do sujeito, os traços daquilo que o determina, são re-inscritos no discurso do próprio sujeito (Pêcheux, 1995: 163).

Na verdade, a interpelação do indivíduo em sujeito ocorre sem que o sujeito se dê conta disso. A partir disso, podemos caracterizar a ideologia citando alguns traços: ela tem uma existência material em instituições - *aparelhos ideológicos*; ela oculta as contradições reais de uma sociedade; é um processo de confronto, embates, caracterizado pelas diferentes posições sociais, políticas, ideológicas e culturais, geradas entre as relações de força e poder inscritas no fio discursivo.

3.2 Conceitos fundamentais de discurso

O filósofo francês Michel Foucault (1926-1984), em sua aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970, fala sobre a ordem do discurso. Partindo de que o discurso não se forma por elementos ligados em um princípio de unidade, não é um conjunto de signos (de elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações) também não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas uma prática, *aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nós queremos apoderar* (1999a: 10).

Nesta palestra Foucault se questiona sobre a ordem do discurso, passando pelos procedimentos de controle e delimitação do discurso, que têm por função conjurar poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar a materialidade. Tais procedimentos, segundo ele, dividem-se em: a) externos ao discurso: sistemas de exclusão representados pela interdição, pela rejeição e pela vontade de verdade; b) internos ao discurso: representados pelas dimensões de acontecimento, o comentário, o princípio de autoria (os falantes), rituais da palavra, as disciplinas enquanto organização. Quer dizer:

aquilo que é efetivamente dito não provém de um tesouro infinito de significações, mas de condições, de possibilidades específicas.

Explorando tais procedimentos, Foucault buscava, no nosso entender, uma resposta para compreender a maneira como a realidade, enquanto norma institucionalizada de uma sociedade, interfere no discurso, ou seja, como esses procedimentos atingem o discurso, controlando-o, organizando-o. Para Foucault *é sempre possível dizer o verdadeiro no espaço de uma exterioridade selvagem; mas não nos encontramos no verdadeiro senão obedecendo às regras de uma 'polícia' discursiva que devemos reativar em cada um de nossos discursos* (op. cit., p.35). Ele nos mostra com esta afirmação a influência da exterioridade e a força que ela assume no discurso.

Foucault trata ainda da determinação das condições de funcionamento do discurso e da imposição aos indivíduos que o pronunciam, de um certo número de regras, o que não permite todo mundo ter acesso a ele (o discurso). Além disso, espera-se que o sujeito seja qualificado para entrar na ordem do discurso (p. 36-37).

Esses procedimentos são representados pelos rituais da palavra, pelas *sociedades do discurso* cuja função é conservar ou produzir discursos, de certa forma limitados e restritos em um espaço fechado (p. 38 - 39), pelos grupos doutrinários (religioso, político, filosófico) e pelas apropriações sociais e vão mostrar a sujeição do discurso. E a educação, que é o instrumento pelo qual o indivíduo tem acesso aos múltiplos discursos, é marcada pelas posições e lutas sociais.

Os rituais definem a qualificação de quem fala, seja no diálogo, na troca da comunicação, seja na recitação. Os gestos, comportamentos, as circunstâncias, os signos lingüísticos são fixados e não devem se desvencilhar do discurso. Esses papéis preestabelecidos encontram-se também nos discursos políticos, religiosos, judiciários e terapêuticos. Os rituais da palavra, as sociedades do discurso, os grupos doutrinários e as apropriações sociais formam um elo coesivo constituindo uma espécie de fortaleza que garante a distribuição e uma apropriação do discurso com os seus poderes e saberes.

Foucault coloca, também, que o discurso, para os filósofos, apareceu apenas como *ordem soberana*, como *aporte entre pensar e falar* revestido de signos. Mas não é essa ordem do discurso que interessa ao autor. O discurso nada mais é do que um jogo de escrita para produzir um efeito de sentido.

Foucault propõe questionar a vontade de verdade, restituir ao discurso seu caráter de acontecimento e suspender a soberania do significante. Para tanto, concebe um discurso calcado nos princípios de descontinuidade, de especificidade e de exterioridade. O que nos

leva a dizer que o discurso é um espaço de exterioridade. E mais, todo saber é discurso e todo discurso almeja o lugar de saber.

Ele é um dos primeiros teóricos a explorar a questão da exterioridade, embora tenha deixado de lado a ideologia. É também um dos primeiros, senão o primeiro, a abordar o discurso enquanto descontinuidade, enquanto dispersão. É no discurso que os acontecimentos encontram o princípio de regularidade e é a partir de sua aparição e sua regularidade que se *passa às condições externas, àquilo que dá lugar à série aleatória desses acontecimentos e fixa suas fronteiras* (op. cit., p.51-54).

Num esforço de síntese, poder-se-ia dizer que, para Foucault, o discurso ultrapassa a simples referência à *coisa*. Mais do que usar letras, palavras, frases, o discurso poderia ser definido como um conjunto de enunciados apoiados numa formação discursiva (FD), ou seja, num sistema de relações que funcionam como regra, e como tal, prescreve o que deve ser dito numa determinada prática discursiva.

Acrescentado, ainda, o discurso não é a manifestação de um sujeito que pensa, que conhece, e que diz, mas um lugar de sua dispersão e de sua descontinuidade, pois esse sujeito não é a origem do sentido. Em outras palavras, o discurso é para Foucault constitutivamente heterogêneo.

A heterogeneidade discursiva está diretamente ligada a essa dispersão do sujeito, já que nos discursos sempre se fala de algum lugar. E, a cada fala, nos posicionamos distintamente, porque falamos ora de um lugar, ora de outro, e nesses lugares há interditos, lutas, modos de existir, dentro dos quais nos situamos, deixando ser falado e, ao mesmo tempo, fazendo prevalecer a integridade. E, ao mesmo tempo, que falo, sou falado; enuncio individualmente, de forma concreta, constituindo-me provisoriamente. Não existe um sujeito criador para ele. Podemos reforçar tais colocações com os dizeres de Foucault:

Não necessitamos, pois, de conceber o sujeito do enunciado como idêntico ao autor da formulação. (...) Não é, na verdade, causa, origem ou ponto de partida do fenômeno da articulação escrita ou oral de uma frase (...). É um lugar determinado e vazio que pode ser efetivamente ocupado por indivíduos diferentes (Foucault, 2000a : 109).

Então, analisar o discurso é descrever os *sistemas de dispersão* dos enunciados que o compõem já que o discurso é sempre atravessado por vários dizeres. Só é possível descrever um enunciado a partir de coisas ditas, frases pronunciadas ou escritas, através de *performances verbais realizadas*, segundo que *modo* é que elas existem (2000a: 143).

É importante salientar que, tratando de tal autor, fica difícil apresentar uma definição fechada, única, sobre o discurso, sem haver necessidade de trazer à tona outras intersecções. Por isso, achamos importante elucidar sobre o discurso tal como o traz em sua obra intitulada *História da sexualidade I: a vontade de saber*:

um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta. O discurso veicula e produz poder; reforça-o, mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo (Foucault, 1999b: 96).

Temos aqui de reconhecer o avanço que Foucault fez em relação ao conceito de discurso e a contribuição que ele trouxe à teoria da AD. Essa centralidade é fundamental para compreendermos a ruptura que Foucault faz como uma ciência histórica pela qual, por exemplo, as regras de formação dos conceitos residiriam na mentalidade e na consciência do indivíduo: mas, pelo contrário, elas estão no próprio discurso e se impõem a todos aqueles que falam ou tentam falar dentro de um campo discursivo determinado.

O discurso, nessa perspectiva, não se confunde com a língua, que diz respeito ao caráter sistêmico, tampouco com a fala, que é subjetiva, mas sim ao caráter social, histórico, ideológico da linguagem. Nesse sentido, os dizeres de Brandão (1993: 34-35) podem esclarecer melhor:

- *a língua constitui a condição de possibilidade do discurso, pois é uma espécie de invariante pressuposta por todas as condições de produção possíveis em um momento histórico determinado;*
- *os processos discursivos constituem a fonte da produção dos efeitos de sentido no discurso e a língua é o lugar material em que se realizam os efeitos de sentidos.*

A luz das explanações de Gregolin (1995), é possível dizer que discurso é um suporte abstrato que sustenta os diferentes textos que se fazem presentes em uma sociedade, inclusive os da mídia. Porém, texto e discurso não podem ser tomados em nível de igualdade.

Orlandi e Guimarães (1986, *apud* Brandão, 1993) concebem o discurso enquanto dispersão de texto e texto como dispersão do sujeito. Entende-se por texto, enquanto dispersão do sujeito, a perda de um sujeito uno, em função de o sujeito não ocupar a posição central, ele conseqüentemente ocupa várias posições enunciativas, posicionando-se

num discurso marcado por sua relação com outros. Enquanto dispersão de texto, o discurso pode ser atravessado por várias formações discursivas.

Ainda sobre o texto, Orlandi (1983: 167-168) enfatiza que o texto não deve ser visto como uma superfície fechada em si mesma, mas uma unidade complexa de significação, considerando a relação que tem com outros textos, com as condições de produção, com o interdiscurso e que só é considerado como um produto com começo, meio e fim para fins de análise. A autora nos coloca que é no discurso que se explicita o modo de existência da linguagem e essa, enquanto discurso, é interação, é lugar social privilegiado de manifestação da ideologia.

Essas colocações nos mostram que nem sujeitos, nem os sentidos estão completos e constituídos, pois o sentido do texto não se aloja nos interlocutores isoladamente, mas no espaço discursivo criado por eles. Na AD, não se leva em conta a extensão da palavra, mas o fato de ser significativo em relação à situação.

Pêcheux (1993: 79) afirma que *é impossível analisar um discurso como texto, isto é, como seqüência lingüística, mas é preciso referi-lo ao conjunto de discursos possíveis a partir de um estado definido das condições de produção*. O que Pêcheux reforça é que o discurso produz diferentes efeitos de sentido entre os interlocutores, conforme as condições de produção em que os enunciados são (re)produzidos. Tal efeito, leva Pêcheux a atestar a presença da heterogeneidade do discurso, que é constitutiva no próprio discurso e é produzida pela dispersão do sujeito. Apesar de a heterogeneidade ser constitutiva de todo discurso, essa é apagada pelo enunciador que numa tentativa de ser uno tanto harmoniza o que é diferente quanto tenta apagar as vozes discordantes.

Assim, escreve Foucault em *A Arqueologia do saber* (2000a: 139): *o discurso surge com suas regras de aparecimento como um bem - finito, limitado, desejável, útil- e com suas condições de apropriação e de utilização, onde o poder é sempre o objeto de uma luta política*. O discurso é efeito de sentido entre interlocutores. É no discurso que se explicita o modo de existência da linguagem. Vale mencionar que a linguagem não é neutra, transparente, inocente, mas sempre intencional, podemos considerá-la como o lugar privilegiado da manifestação. Nesse sentido, não haveria apenas um sentido ou uma verdade, *mas uma história*, possibilidades de discurso (p.146).

Discurso e poder são inseparáveis e os enunciados são sempre históricos, pois quem fala, fala de algum lugar, a partir de um direito reconhecido institucionalmente. Não há relação de poder que não implique uma relação de saber, nem relação de saber que não esteja referida a uma dinâmica de poder. E foi percorrendo o domínio das formações

discursivas e dos enunciados que Foucault partiu para os domínios de uma análise e descrição do discurso, batizada de *arqueologia*.

3.3 A questão do poder e saber em Foucault

Foucault nos ensina que discurso, verdade e poder estão transversalmente ligados e não podem funcionar dissociados. Nessa perspectiva, é preciso considerar as categorias de *poder*, *corpo*, *saber* e *verdade* compreendendo que o corpo social é atravessado, caracterizado e constituído a partir de múltiplas relações de poder que requerem uma certa *economia* (produção, acumulação, circulação, funcionamento) discursiva (2000c).

Michel Foucault, em *Vigiar e Punir* (2000b), aborda duas vertentes diferentes de poder: Poder Soberano, do Antigo Regime, exercido pela autoridade e autonomia do rei com a utilização de armas de fogo, torturas, ou pelo brilho e majestade dos que o detinham, e o Poder Disciplinar, aquele que se projeta no corpo das pessoas a partir de técnicas punitivas e de vigilância. Vemos nessa obra que, a partir da invenção do *Panóptico* por Jeremy Bentham (séc. XVIII) - prisão-modelo cuja arquitetura denota uma nova tecnologia do poder – o poder soberano dá lugar ao poder disciplinar.

Foi nos séculos XVII e XVIII, com a aparição da arte do corpo humano, do estudo da anatomia, que houve a descoberta do corpo como objeto transformável em eficiência e alvo do controle. Segundo Foucault, o poder está ligado ao corpo, uma vez que é sobre ele que se impõem individualizações, disciplinas, *limitações* e *proibições*. Assim, ele estuda os mecanismos da disciplina em sua capilaridade do tecido social, ou seja, o poder exercido sobre os corpos conduzindo-os a uma relação de docilidade-utilidade. A disciplina que Foucault mostrará é, pois, uma *política do detalhe* e é dessa forma que se desenha uma *microfísica do poder* que vem evoluindo em técnicas cada vez mais sutis, *minuciosas*, com aparente inocência, tomando o corpo social em sua totalidade (2000b: 120).

O poder disciplinar, como nomeia Foucault, baseando-se na visibilidade, na regulamentação minuciosa do tempo e na localização precisa dos corpos no espaço, possibilita o *controle*, o *registro* e o acúmulo de saber sobre a espécie humana ou de populações inteiras. O objetivo desse poder é manter sob controle a vida, as atividades, o trabalho, a saúde, os prazeres e as infelicidades dos indivíduos, com base no poder dos regimentos administrativos e do conhecimento especializado dos profissionais, inclusive os do campo educacional. É a *vigilância* sob um olhar invisível.

Disciplinar o corpo para disciplinar a mente. Afinal, corpo dócil corresponde à mente dócil. *É dócil o corpo que pode ser submetido, utilizado, transformado, aperfeiçoado e corrigido em função do poder* (2000b: 118). Adestrando o corpo, através de simples instrumentos como a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora (a penalidade) e o exame, instala-se a noção de docilidade. Este poder sobre o corpo não é para fazer o que se quer, mas para operar como se quer com as técnicas. É a tecnologia da disciplina fabricando os corpos submissos, dóceis e exercitados aos mandos do sistema.

Na modernidade tardia ou pós-modernidade, que corresponde à segunda metade do século XX, como é denominada por Stuart Hall (2000: 09), não há um princípio de poder o qual domina até o menor elemento da sociedade, mas trama de poderes, que segundo Foucault, circula em todas as instâncias e instituições da sociedade como nas repartições públicas, nas famílias, na oficina, no exército, na escola. É multiplicidade de objetivos e possibilidades de agir sobre a ação dos outros. Isso reforça a idéia de que o poder é pulverizado, descentrado, pois não brota de um segmento específico. O que de certa forma nos leva a dizer, também, que há múltiplas sujeições existentes e que funcionam nas relações sociais.

Sob esse olhar, nem o governo e tampouco a mídia são os únicos lugares ou as únicas formas de exercício do poder sobre os corpos, mas um dos segmentos que, em consonância com a família, a igreja e a escola controlam, individualizam, atuam e exercem o seu poder subliminarmente, sem que as pessoas se dêem conta disso, produzindo modos de falar, de se comportar, de se vestir e de agir, que supõe, antes de mais nada, ideais e aspirações.

Diante do esfacelamento daquela que era considerada o símbolo do poder econômico, a maior potência do mundo, vemos o poderio central desestabilizado, rompendo com aquela imagem de soberania, poder e controle total sobre as nações. O cenário é próprio para mostrarmos que não existe um poder monolítico, mas uma multiplicidade de lutas transversais entre povos, nações e grupos humanos que se debatem pela dominação econômica, por questões ancestrais étnicas, religiosas e, principalmente, agora pelo combate ao terrorismo.

O poder, assim, não é *propriedade* de uma classe, não está *localizado nas relações do Estado* não é mera superestrutura, não atua pelos mecanismos da repressão e da ideologia (2000b: 26), mesmo os outros tipos de relação de poder a ele referindo-se, não significa que dele derivem. Não é algo que se limita a proibir, a reprimir, a censurar, a mascarar e, sim, *produzir realidade, campos de objetos e rituais da verdade* (p.161).

Também não tem essência, mas existe através de uma relação de forças que perpassa todo o tecido social. Para Foucault, o poder é um *conjunto de estratégias*, de luta materializada em práticas, técnicas e disciplinas diversas e dispersas. O poder se exerce uns sobre os outros através da produção e troca de signos, podendo gerar resistências (Foucault, 1984).

Nesse sentido, o professor é aquele que também individualiza, controla, normaliza, ordena, avalia, classifica, forma, compara, reproduz a submissão e padroniza comportamentos para exercer o seu poder. Visto sob esse ângulo, a disciplina emerge como instrumento a serviço do poder. E a escola, articulada com a família, torna-se um lugar ideal para o adestramento de corpos/alunos úteis e dóceis à submissão da sociedade. E qualquer que seja o desvio cometido, impõem-se práticas punitivas como o castigo físico, exercícios, algumas privações. Muitas vezes os alunos aceitam a punição como uma prática natural. E o aluno, aceitando os limites e as punições impostas pela instituição, acabam perdendo a noção de seus direitos, porque a punição pode produzir ausência da capacidade de crítica, a normalização, a seleção, além de visar à uniformidade de comportamento. Assim, a escola, ao invés de produzir a maturação dos alunos, produz a infantilização.

Na escola, a disciplina aparece através da organização da fila, da disposição das carteiras, cada corpo se define pelo lugar que ocupa na série. Assim, a disciplina, arte de dispor em fila e da técnica para transformação, individualiza os corpos/alunos tornando possível o controle e uma vigilância permanente. A escola, através de um modelo pedagógico sacralizado, utiliza a vigilância como principal instrumento de controle, dentro das regras não escritas e transmitidas aos alunos diretamente, através das normas internas estabelecidas em cada unidade escolar que impliquem no controle do tempo, dos gestos, das exigências, das tarefas e das atitudes dos educandos para obtenção de comportamentos homogêneos. As disciplinas marcam lugares hierárquicos e indicam valores, garantindo a obediência dos indivíduos. Essa arquitetura funcional e hierarquia é mantida por esta disciplina organizada em *celas, fileiras* ou *lugares* (2000b: 125).

Ressaltamos que o exame, *cerimônia de objetivação do poder disciplinar*, é um dispositivo central e ritualizado na escola. Através do exame, a individualidade torna-se um elemento pertinente para o exercício do poder e objeto de saber. As anotações sobre o desempenho dos alunos, a ficha individual, a prova, a correção se constituem numa prática que implica manter os alunos sob olhar permanente do professor. Esse meio de controle e dominação permite ao professor transmitir seu saber e levantar certo conhecimento sobre o aluno. Mas como nenhum poder é permanente, ele é transitório, é possível a substituição

da docilidade pela libertação dos corpos.

Considerando que *poder* e *verdade* são indissociáveis, o poder, segundo Foucault (2000c) tem, nos *regimes de verdade* ou *política da verdade*, seu lugar de organização. O autor assim caracteriza *regime de verdade*:

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral”, isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (Foucault, 2000c: 12).

Sob essa questão, podemos atribuir à escola o *locus*, por excelência, de reprodução e circulação dos discursos de verdade e o livro didático (LD) (Souza, 1999a: 27) como o *lugar do saber definido, pronto, acabado, correto*, pois supõe-se que o LD contenha uma verdade cristalizada, legitimada pela instituição escolar e é assimilado tanto por professores quanto por alunos.

Coracini (1999: 23) salienta que o livro didático, na perspectiva da análise que Foucault faz do documento histórico, contém a verdade e o saber sobre a língua e sobre o assunto a ser aprendido. Além de conter uma autoridade reconhecida pelo professor, o LD carrega a *aura da verdade, da neutralidade, do saber*.

Em relação aos meios de comunicação de massa, enquanto interação por intermédio de mensagens, a produção discursiva será uma luta pela palavra, uma luta com a palavra, considerando que essa é alvo do exercício de poderes. Os poderes não incidem apenas sobre os corpos, mas também sobre as palavras.

De acordo com Foucault, dizemos que todo saber é discurso, e que todo discurso almeja o lugar de saber. Em *A Arqueologia do saber* (2000a), Foucault apresenta várias definições para o conceito de saber como:

um conjunto de elementos, formados de maneira regular por um prática discursiva (...). Um saber é, também, espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso (...); um saber se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso (...) (Foucault, 2000^a: 206-207).

O saber é tematizado por Foucault como um acontecimento articulado ao poder, mas não os funde. O poder é constituído pelas relações de força, enquanto o saber é

constituído pelas relações de forma. Desse modo, não há *relação de poder* que não implique uma *relação de saber*, nem relação de saber que não esteja referida a uma dinâmica de poder (2000b: 27). Veiga- Neto (1995) assevera sobre isso dizendo que:

o saber se estabelece e se sustenta nas matérias/conteúdos e se sustenta em elementos formais que lhe são exteriores: luz e linguagem, olhar e fala; por isso o saber é apreensível, ensinável, domesticável, volumoso (apud Resende, 1999: 65).

O entrecruzamento entre saber e poder é efetivado justamente no discurso pelos sujeitos que constroem a produção discursiva e são construídos no corpo social. Assim o autor descreve: *o discurso veicula e produz poder: reforça-o, mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo* (Foucault, 1999b: 96).

Ao conhecermos as diferentes formas pelas quais a vigilância acontece, percebemos que o poder não é objeto natural que se possui, mas é uma prática social, assim como o discurso, ideologicamente engendrada.

Na realidade, as relações de poder, as práticas constituídas historicamente, se dissimulam por toda estrutura social. Tudo é um *efeito de conjunto* que *funciona como uma rede de dispositivos ou mecanismos a que nada ou ninguém escapa*, atingindo os indivíduos em seus gestos, seus discursos, suas atitudes, suas aprendizagens, suas vidas cotidianas. É algo positivo que está em jogo. Ele incita, promove, produz, discursos, sujeitos, formas de vida através da transformação dos indivíduos.

Podemos perceber daí, que a nossa sociedade se enquadra no modelo de prisão programado e aspirado por Bentham (Foucault: 2000b). Nem sempre damos conta de que continuamos permanentemente disciplinados, vigiados e controlados. Esses aspectos do panoptismo - vigilância, controle, correção - estão presentes nas mais diversas relações de poder.

Talvez não pelo exercício da força física, como no poder soberano, onde o poder se exercia pela ação violenta, mas pelas câmeras invisíveis espalhadas nas galerias, recepções, pelas avaliações constantes, pelos horários e escalas de trabalho, pelos estágios e contratos temporários e por nós mesmos. É a noção de sujeito que nos propomos a discutir no próximo item.

3.4 O sujeito na AD

Não é de hoje que as investigações a respeito do sujeito vêm despertando interesse dos estudiosos da linguagem. É nas raízes da Filosofia que encontramos o conceito de subjetividade, de essência, de idéias inatas, verdades eternas e irrefutáveis. Porém, as concepções foucaultianas de sujeito do discurso e de subjetividade apontam para outra direção. Podemos dizer que, pelo percurso das investigações de Foucault, é o sujeito e a luta contra todas as diversas formas de assujeitamento, o cerne central de suas investigações. Ele liberta-se da idéia de um sujeito cartesiano, constituinte, poderoso, racional e ideal tal como expõe René Descarte (1596-1650) em sua célebre frase: *Cogito, ergo sum - Penso, logo existo*, onde a essência da natureza humana reside no pensamento, no interior do homem.

Para Foucault, o termo subjetividade refere-se ao modo pelo qual *o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade no qual está em relação consigo mesmo* (Foucault s.d., *apud* Fischer, 1999: 42). É pela prática, pelas técnicas, pelo modo, decorrentes de numa dada instituição e de sua formação social, que o sujeito se reconhece como um lugar de saber e constitutivamente de produção de verdades.

Em *A Arqueologia do saber* (2000a), Foucault nos mostra que o sujeito não é *causa, origem ou ponto de partida*, ou melhor, não é a instância fundadora de racionalidade e livre de seus atos discursivos, mas ocupa um lugar determinado na ordem do discurso. O sujeito sempre fala de um lugar, por isso ele é essencialmente histórico. Pela sua formulação, o sujeito do enunciado *é um lugar vazio que pode ser efetivamente ocupado por indivíduos diferentes* (p.109). Para ele, indivíduos diferentes podem ocupar o lugar de sujeito de um mesmo discurso. Para ocupar tais posições, contudo, ele precisa sempre se sujeitar, se identificar com algum discurso. Sua fala é um recorte representativo de um *tempo e de um espaço social* (Brandão, 1993: 49).

Em suma, a origem do discurso não está na manifestação de um sujeito unificante, e sim, nos defrontamos com um lugar de sua dispersão e de sua descontinuidade, ora dos diversos *status* que assume o enunciador, ora dos diversos lugares em que o sujeito se encontra e das posições que ocupa quando pronuncia um discurso, suas relações com outros lugares de poder, visto que o sujeito da linguagem não é um sujeito essencial, porque através dele outros falantes falam. A tensão entre eu e o outro dos discursos nos remete não mais a um sujeito individual, mas invade uma relação mais ampla que o autor chamou de *dispersão do sujeito*.

O sujeito da Análise do Discurso e da Psicanálise é indiscutivelmente submetido à linguagem, à ideologia, ao inconsciente. Para a AD, o sujeito não sabe o que enuncia, mas pensa, acredita que sabe. Assim, partindo de um sujeito social, histórico e ideológico, a psicanálise aponta um novo enfoque para o sujeito. A psicanálise freudiana trouxe à tona a existência do inconsciente humano. Com a elaboração teórica do inconsciente por Freud, o eu deixa de ser o centro (descentramento do sujeito), assim como na teoria de Nicolau Copérnico e na teoria de Darwin (as três feridas narcísicas) o eu perde a centralidade.

Nessa perspectiva, o discurso do sujeito será atravessado pelo inconsciente, cuja constituição heterogênea é consequência de um sujeito *dividido, clivado, cindido* (Brandão, op. cit., p. 55). Outra questão que a AD aponta é que o *sujeito é efeito de linguagem* (p.56).

A relação da história com o discurso passa a ser entendida como constitutiva, visto que os sentidos são fixados pelo modo como o sujeito se inscreve na língua e na história. A noção de sujeito em Pêcheux é marcada pelo que ele chama de formação discursiva (FD) e formação ideológica (FI). Concebe, assim, um sujeito assujeitado que fala do interior de uma formação discursiva que é regulada por uma formação ideológica, resultando num sujeito fortemente marcado pelo social e pelo histórico. Uma FD é atravessada por elementos que vêm de outras FD e que implicam em efeitos discursivos.

3.5 Condições de produção e formações imaginárias

Partindo do esquema informacional da comunicação elaborado por Jakobson (1963), Pêcheux (1969) introduz o termo "condições de produção" (exterioridade, processo histórico-social) na AD, que abreviaremos CP, como constitutiva do discurso, as quais fazem entrar em cena elementos que trazem questões da exterioridade e das formações imaginárias, designando o lugar que os sujeitos atribuem a si mesmo, ao outro e ao referente, ou seja, compreendem os sujeitos e envolvem, num contexto imediato, a situação - constituindo a instância verbal da produção do discurso e, no sentido mais amplo, o contexto histórico-social e ideológico (os interlocutores que falam, para quem, de que lugar da sociedade falam, qual a formação discursiva que caracteriza esse dizer).

Pêcheux afirma que o discurso produzido por um sujeito (A) sempre pressupõe um destinatário (B) que se encontra em um lugar determinado na estrutura de uma formação social (Pêcheux, 1993: 82-83). Tais lugares estão representados nos processos discursivos a partir de uma série de formações imaginárias, isto é, a imagem que o

destinador e o destinatário atribuem a si e ao outro, imagem que fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro.

As CPs, conforme Pêcheux, remetem a *lugares determinados na estrutura de uma formação social*. No âmbito escolar, por exemplo, há o lugar do “diretor”, do “professor”, do “aluno”, onde cada um é marcado por propriedades diferenciais, são posições hierarquizadas. A mesma posição determinada ocorre no interior das esferas econômicas. Queremos acrescentar que as relações sociais moldam o uso ou apropriação da linguagem. O lugar que o sujeito ocupa em uma formação social vai regular o seu dizer ou as suas posições no discurso.

Interpretar o discurso do sujeito-professor, quando ele fala da mídia e compreender como ele se posiciona no discurso e como os sentidos são produzidos, pressupõe reportar o discurso às suas condições de produção e, além disso, considerar as relações em que o sujeito mantém com a memória discursiva (o saber discursivo, o já-dito), que retorna sob a forma do pré-construído (Orlandi, 2000: 31).

Pensando na mídia como um dispositivo pedagógico, um simples levantamento a respeito de uma materialidade discursiva televisiva pode fornecer dados importantes ao professor sobre *de onde e como fala quem fala*, e mesmo a distribuição dos enunciados em relação a um conjunto de temas ou de uma dada formação discursiva.

Levando em consideração um discurso político, por exemplo, via mídia televisiva, há possibilidade de o professor, juntamente com seus alunos, analisar as condições de produção em que esse discurso é produzido, o contexto histórico-social, os interlocutores, o lugar de onde falam, a imagem que o locutor faz do ouvinte, do referente, da imagem que pressupõe que o ouvinte faz desse referente e a intenção do ato que o locutor visa praticar sobre o ouvinte, tentando convencê-lo. Nesse sentido, dentro da imagem de dominação, do poder político, pela posse do discurso, a cada situação de produção o locutor/candidato se reveste de certas significações ou valores como *justiça, patriotismo, progresso*, visando levar o ouvinte/leitor (o povo brasileiro, a Nação) à aceitação do seu programa eleitoral.

Osakabe (1999), no terceiro capítulo do seu livro *Argumentação e discurso político* enfatiza como as condições de produção se justificam dentro da própria organização dos textos e como o locutor articula essas condições, estabelecendo por elas, seu contrato com o ouvinte. O autor enfoca duas observações de caráter metodológico: a primeira concerne à extensão do que se entende por organização

argumentativa e a segunda refere-se especificamente ao processo pelo qual se atingiu essa organização.

O processo de organização apresenta três processos: o primeiro, da delimitação ligada à argumentação; o segundo, da seleção de enunciados; o terceiro, o da paráfrase. Nos discursos analisados, o ato argumentativo, segundo Osakabe (op. cit.), funda-se em três atos distintos: promoção; envolvimento e engajamento. O ato de promover se constitui na promoção do ouvinte a um lugar de decisão, pois ele faz parte da camada pensante que decide politicamente. No segundo ato, o locutor verbaliza a imagem que o ouvinte deve fazer da função política, assume essa imagem e coloca-a em confronto com a sua imagem sobre o referente (envolvimento). Desse confronto, nasce o ato de engajamento do ouvinte na posição política do locutor (p.107 a 136).

Assim, podemos dizer que um texto televisivo, visto a partir de suas condições de produção, é um discurso. Compreender como os textos políticos, científicos, midiáticos e religiosos funcionam e produzem efeitos de sentido é o objetivo da AD. Mas lembrando que não se busca nos textos *o que está por trás, o que se queria dizer*, mas sim, quais as condições de existência daquele enunciado, como eles funcionam.

Voltando a Pêcheux, podemos perceber que este introduz também o conceito de formações imaginárias, as quais estão presentes em todos os processos discursivos. A questão das formações imaginárias leva-nos supor a presença de antecipações (a maneira como o locutor representa as representações do seu interlocutor e vice-versa). Para compreendermos o processo discursivo, precisamos entender as formações ideológicas presentes na materialidade dos discursos articuladas com o conceito de formação discursiva.

A dimensão imaginária de um discurso cria o efeito de uma ilusão subjetiva, constitutiva do sujeito falante. A percepção das posições que A e B tem e fazem no discurso tem a ver com posições já tomadas anteriormente, atravessadas pelo *já-dito*, pelo *já ouvido* (Pêcheux, 1993: 83). O quadro representativo de imagens que o locutor faz do lugar, podem ser assim representados:

- 1 *Qual imagem faço do ouvinte para lhe falar dessa forma?*
- 2 *Qual imagem penso que o ouvinte faz de mim para que eu lhe fale dessa forma?*
- 3 *Que imagem faço do referente para lhe falar dessa forma?*

- 4 *Que imagem penso que o ouvinte faz do referente para lhe falar dessa forma?*
- 5 *Que pretendo do ouvinte para lhe falar dessa forma?*

Muitos dos discursos pedagógicos, políticos, midiáticos, principalmente os da propaganda comercial são produzidos, elaborados a partir de uma relação que se processa pela seqüência verbal emitida por um destinador/locutor em relação a um destinatário/ouvinte visando criar, além do *efeito de sentido* pensado por Pêcheux, uma relação de intersubjetividade. O destinador e o destinatário são entendidos aqui como representantes de um lugar em determinada formação social. Assim, qualquer discurso que se venha a produzir decorre mutuamente das relações de papéis sociais determinados entre destinador e destinatário, que são estabelecidos de acordo com as imagens que cada um pressupõe existir.

Exemplificando, poderíamos situar o professor como falante autorizado pelo sistema e pelo uso do discurso pedagógico, que cumpre um ritual de linguagem, nem sempre compartilhado com os alunos, a partir de um lugar marcado e estabelecido pela posição social que ocupa e pela imagem que quer passar, seja de “boazinha” ou de “autoritária”. Em cada situação, o discurso é produzido de uma forma, depende sempre do momento da interlocução.

Voltando ao discurso político, por exemplo, há sempre um discurso de tensão entre o candidato e o suposto leitor. A relação é sempre a de quem, tendo direito à palavra, se acha no direito de conduzir por ela o próprio ouvinte, ou melhor, “dominar” o outro. Se o candidato estiver diante de um eleitorado com baixas condições de vida, denotando serem pessoas simples e humildes, certamente, a imagem que ele vai querer passar ao leitor e a imagem que ele quer que esse faça dele é a de homem simples, ou melhor, de político do povo. Então, a cada situação, dependendo do ouvinte, do referente, o discurso é elaborado de um jeito.

Vale lembrar que a relação é sempre de dominação pela posse do discurso e o papel do ouvinte é a de dominado, isso pela situação, muitas vezes de total inércia e passividade que tem o ouvinte naquele momento.

O discurso da propaganda é elaborado exatamente para excitar aquilo que em nós é sentido como prazeroso ou desejoso. Um comercial de peças íntimas, por exemplo, tem por objetivo, além da venda do produto, levar a mulher a criar uma imagem de si como mulher sedutora, bela, atraente, tal qual a modelo em exposição.

Pierre Lévy (1995), citado por Fischer (1997), ao se propor a estudar as *dimensões técnicas e coletivas da produção de conhecimento* salienta que *nossos modos de pensar, sentir e agir se propagam, são mediados e transformados pelos meios de comunicação e informação num determinado momento histórico e cultural*.

Assim, as formações imaginárias vão se construindo no processo discursivo dependendo das condições de produção, do lugar que os interlocutores ocupam na sociedade enquanto espaço de representação social. O discurso, enquanto efeito de sentido, como postula Pêcheux, não se processa de forma aleatória ou indiscriminada, mas a partir de imagens pressupostas, de estratégias, antecipações que permitam estabelecer vínculos com os interlocutores no momento da interlocução.

3.6 Formação discursiva e formação ideológica

O arcabouço teórico que Foucault descreve em sua obra *A Arqueologia do saber* (2000a) engloba, a partir das inter-relações, conceitos de discurso, de sujeito, enunciados no campo do discurso, formação discursiva e todos os demais derivados. Ele é o primeiro autor a falar em formações discursivas e, posteriormente, os teóricos franceses da disciplina Análise do Discurso.

A noção de formação discursiva (doravante FD), apesar de ser bastante polêmica e básica na AD, representa a articulação necessária entre língua e discurso, considerando-se que o elemento que enlaça as significações presentes num texto, com suas condições de produção, permite compreender o processo de produção dos sentidos, a sua relação com a ideologia e oferece, ao analista, possibilidades de estabelecer regularidades no funcionamento do discurso (Orlandi 2000).

Foucault fixa, à primeira vista, o termo discurso como *um conjunto de enunciados que se apóia em um mesmo sistema de formação* (p.124), e mais adiante acrescenta: *um conjunto de enunciados apoiados em uma mesma formação discursiva* (2000a: 135).

Abrindo um adendo, introduzimos algumas considerações sobre enunciado e enunciação. Há duas instâncias de constituição do discurso: a instância do enunciado (contexto sócio-histórico) e a instância da enunciação (contexto de situação).

Nas páginas do livro *A Arqueologia do saber*, Foucault (2000a) define enunciado não como uma estrutura definida, mas como uma função que se apóia na existência dos signos. Mais precisamente, o enunciado é *uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam com conteúdos concretos, no tempo e*

no espaço (p.99). Na perspectiva foucaultiana, o enunciado (unidade elementar do discurso) não se confunde com uma frase gramatical, com um período, parágrafo ou com um texto e nem tampouco com a proposição -uma série de elementos lingüísticos na qual se pode, ou não, reconhecer a forma de uma frase-, ou com um ato de fala - um juramento, uma prece, uma promessa, um contrato.

Um enunciado é um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente. É a *materialidade do repetível* e fundamental do discurso que se refere a coisas ditas, a frases que foram pronunciadas ou escritas, gravadas em algum tipo de material. É o que podemos chamar de interdiscurso: séries de formulações (verticalidade) que fazem parte de enunciações distintas e dispersas. E mais, remete a uma manifestação concreta de uma frase em situações de interlocução. Isto porque as condições de produção - tempo, lugar, papéis representados pelos interlocutores, imagens recíprocas, relações sociais, objetivos visados na interlocução - são constitutivos do sentido do enunciado. A par daquilo que é dito, há o *modo* como o que se diz é *dito*.

Pêcheux (1997: 53), quando se refere ao enunciado, diz que *todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro*.

Embora o enunciado se caracterize através de uma espessura material dos signos, portanto a materialidade é constitutiva do próprio enunciado, ele é um objeto passível de repetição, reprodução, transformação, reativação, modificação, admite paráfrases, ou seja, é sempre suscetível de ser posto novamente em questão. Uma informação pode ser transmitida com outras palavras, usando outra sintaxe, porém, se o conteúdo informativo e as possibilidades de uso são idênticas, podemos considerar o mesmo enunciado.

Além disso, o enunciado pertence a uma formação discursiva, como uma frase pertence ao texto. Quando entra em redes, coloca-se em campos de atualização, sua identidade pode manter-se inalterada ou apagar-se. Tomando o enunciado-exemplo, como: A mulher não pode assumir nenhum cargo de liderança, na formação discursiva machista e preconceituosa, constitui uma paráfrase de “a mulher é do sexo inferior”, logo é incapaz. Ou ainda, a mídia reforça o uso de uma linguagem informal. Temos um enunciado pertencente à formação discursiva do discurso pedagógico. Note-se, então, que o sentido do enunciado somente é dado na sua relação com a formação discursiva a que pertence.

Conforme a célebre formulação de Foucault (2000a), o sujeito do enunciado *é um lugar determinado e vazio que pode ser efetivamente ocupado por indivíduos diferentes*.

E, mais adiante: *descrever uma formulação é determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito* (p:109).

O sujeito é, nessa perspectiva, uma *função vazia*, na qual, um único e mesmo indivíduo deva ocupar determinado lugar na ordem do discurso para ser sujeito do enunciado e assumir o papel de diferentes sujeitos. Ou seja, um enunciado pode ser repetido por um único indivíduo, ou indivíduos diferentes podem ocupar o lugar de sujeito de um mesmo discurso. Vale ressaltar que para o sujeito ocupar tal posição, ele precisa sempre se identificar com algum discurso, ou melhor, sujeitar-se. Assim, o sujeito enuncia-se para alguém de um determinado lugar ou de uma determinada posição sócio-histórica e, portanto, não é fonte geradora dos sentidos e nem origem ou dono de seus atos discursivos.

Então, à luz de Foucault, *não existe enunciado livre, neutro e independente: mas sempre um enunciado fazendo parte de uma série ou de um conjunto* (p. 114). O enunciado está ligado não apenas a situações que o provocam e a conseqüências por eles ocasionadas, mas a enunciados que o precedem e o seguem. Todo enunciado pressupõe outros, já que faz parte de uma série ou de um conjunto. O que equivale dizer que ele não significa isoladamente.

A instância da enunciação é, por sua vez, o evento/acontecimento único e irrepetível (com data e lugar determinados). Em outras palavras, a enunciação se dá num eu-aqui-agora, jamais repetido na produção do discurso. Ela se caracteriza pela singularidade. Voltando ao enunciado-exemplo, cada vez que ele é repetido por um único indivíduo ou por diferentes indivíduos, refere-se a uma nova enunciação.

Retornado, então, à questão da FD, Foucault as descreve como:

Grupos de enunciados, isto é, conjuntos de performances verbais que não estão ligadas entre si, no nível das frases por laços gramaticais (sintáticos ou semânticos); que não estão ligados entre si, no nível das proposições, por laços lógicos (de coerência formal ou encadeamentos conceituais); que tampouco estão ligados, no nível das formulações, por laços psicológicos (seja a identidade das formas de consciência, a constância das mentalidades, ou a repetição de um projeto); mas que estão ligados no nível dos enunciados (Foucault, 2000a:133)

Foucault (2000a: 50-52), ao observar os enunciados, percebe que há “séries lacunares, desvios, afastamentos, jogos de diferenças”. Com isso, ele conclui que é necessário descrever sistemas de dispersão, os quais, por sua vez, estão relacionados com

as FDs onde será possível definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), visto que o discurso é sempre atravessado por múltiplos dizeres e o sujeito pode ocupar várias posições no tecido discursivo. E se no jogo discursivo o sujeito correlaciona o seu discurso com o do outro, traz a tona o *já-dito*, ele não pode ser o autor fundante do que diz.

Então, a regularidade dos enunciados é definida pela FD, e um conjunto de enunciados, apoiados numa mesma FD, constitui o que Foucault chamou de discurso como sendo um espaço de exterioridade. Assim, todo discurso está amarrado a uma FD e, portanto, deve ser a ela remetido.

Pêcheux e Catherine Fuchs (1975: 166) retomam a noção de FD, e o fazem a partir do conceito de formação ideológica (FI). O conceito de formação ideológica (FI), segundo os autores, é um *elemento suscetível de intervir, como uma força em confronto com outras forças, na conjuntura ideológica, característica de uma formação social em dado momento*. Para os autores, cada FI constitui um conjunto complexo de atitudes e representações que não são nem individuais, nem universais, mas que se reportam mais ou menos diretamente a *posições de classe em conflito, umas em relação com as outras*. Ou seja, eles definem a FD como aquilo que numa formação ideológica dada determina o que pode e deve ser dito a partir de uma conjuntura dada, em uma determinada época e lugar na sociedade ou exclui e apaga, por sua vez, o que não pode e não deve ser dito.

Reforçando tais dizeres, qualquer coisa é dita. O que constitui um acontecimento discursivo. Esse dito poderá ser articulado sob a forma de um sermão, de um panfleto, de um manifesto, de um prontuário médico, de um registro policial, uma exposição, de um programa de TV etc. Todas essas formas de articulação de *coisas ditas* trazem consigo as marcas institucionais, formas de comportamento e de posições ou situações dos sujeitos falantes.

A noção de FD representa, na AD, um lugar central de articulação entre língua e discurso. Por isso, a FD é o lugar específico da constituição dos sentidos e da identificação do sujeito. Diremos, então, que toda FD deriva de condições de produção.

Assim, quando falamos em discurso feminista, discurso pedagógico, discurso religioso, discurso político, discurso midiático, estamos dizendo que cada um deles corresponde a um conjunto de enunciados, apoiado num determinado sistema de formação ideológica ou formação discursiva como o da pedagogia, por exemplo.

Em síntese, podemos dizer que as regras de formação discursivas, as condições a que estão submetidos os diferentes tipos de enunciação, conceitos e escolhas temáticas

permitem a determinação dos elementos que compõem o discurso e, conseqüentemente, determinam uma FD.

Devemos considerar aqui as explicações de Orlandi (2000: 43-44) sobre FDs. Para a autora, as palavras recebem seu sentido das FDs em que se inscrevem, na qual são produzidas e que as FDs representam no discurso as FIs. É no jogo de relações com outras palavras ou construções, das mesmas FDs, que uma palavra recebe seu sentido. Ou seja, as palavras, expressões, enunciados se combinam, mudam de sentido ao passarem de uma FD para outra, segundo as posições ideológicas sustentadas por aqueles que as empregam. O que significa que elas tomam o seu sentido em função das condições de produção, das instituições que as implicam e das regras constitutivas do discurso. Isso equivale a dizer que não se deve dizer uma coisa qualquer, num lugar qualquer, num momento qualquer.

Assim, a palavra “terra”, por exemplo, pode ter sentidos diferentes porque se inscreve em diferentes formações discursivas. Podemos observar isso através de processos de substituição realizadas por paráfrase, metáfora, sinônimos, atestando a presença da historicidade na língua.

Na concepção foucaultiana, assim como na pechetiana, tudo é prática. Foucault (2000a) conceitua *prática discursiva*, não como uma imagem, um desejo, nem com a competência de um sujeito, que ao falar, constrói frases gramaticais, mas como: *um conjunto de regras anônimas, históricas, situadas no tempo e no espaço, que definiram, em um campo sócio-econômico, numa certa época, as condições de exercício da função enunciativa* (p.136).

O discurso como prática é essa instância da linguagem, a qual não é lingüística. Poder-se-ia falar ainda em atos de linguagem carregados de verdades. As práticas discursivas, vistas dentro de um determinado campo como, por exemplo, da psiquiatria, da educação, ou mesmo da comunicação de massa, são reguladas por FDs. Desta maneira, enunciados, textos, instituições, ditos e escritos manifestados constituem práticas sociais e, por definição, estão presas, ligadas ao objeto do desejo, amarradas às relações de poder que as supõem e que as atualizam. Ou seja, um sujeito fala de algum lugar, revestido de alguma função social e a partir daí exercerá um poder sobre outros que se assujeitam ao seu enunciado.

Cabe ainda ressaltar que uma FD não pode ser vista como homogênea, compacta e coesa que se opõe a outras FDs, conforme coloca Brandão (1993:72), mas vista como uma FD heterogênea e com fronteiras instáveis, uma vez que numa FD há lugar para as

contradições, para as diferentes posições ocupadas pelo sujeito o que leva aos diferentes efeitos de sentido. Cabe, aqui, reconhecer a heterogeneidade das FDs e entender que no interior de um FD ocorrem deslocamentos de sentidos. Além disso, não podemos deixar de considerar que uma FD é atravessada por outros discursos. E é nesse sentido que entram em cena o interdiscurso, aliado ao intradiscurso.

3.7 Interdiscurso e intradiscurso

Os estudos da AD levam em consideração o contexto do enunciado, os sujeitos, os efeitos de sentidos, a memória discursiva, os discursos *sempre-já ditos* em outro lugar. E, nesse sentido, abrimos um parêntese para trazer a teoria proposta por Pêcheux (1995: 164) a respeito da noção de *pré-construído*, como um dos elementos do interdiscurso, o que corresponde a um enunciado proveniente de discursos outros, anteriores, como se esse elemento já se encontrasse *sempre-já-aí*, resultante da interpelação ideológica, segundo a qual, a *realidade* oferece, impõe e determina seu *sentido sob a forma da universalidade*. O outro elemento do interdiscurso, para Pêcheux, corresponde às articulações justamente por possibilitar uma relação do sentido *pré-construído*, com um sentido a ser elaborado. Segundo Pêcheux, o *pré-construído* remete:

àquilo que todo mundo sabe, isto é, aos conteúdos de pensamento de um sujeito universal, suporte da identificação e àquilo que todo mundo em uma situação dada, pode ser e entender sob a forma das evidências do contexto situacional (Pêcheux, 1995: 171).

Em outras palavras, entendemos que o *pré-construído* corresponde a uma construção anterior, exterior, a um enunciado já-dito, produzido em outro lugar. Ao atentar para o gesto interpretativo, o sujeito-pesquisador está preocupado com o sentido do discurso e o *pré-construído* é um elemento que possibilita a construção do sentido. É o interdiscurso que determina o efeito de encadeamento do *pré-construído*.

À luz de Maingueneau (1993: 113), o interdiscurso consiste em *um processo de re-configuração incessante no qual o saber de uma FD é levado (...) a incorporar elementos pré-construídos (sempre-já-aí da interpelação ideológica)*, ou seja, o saber discursivo, o pensamento de um sujeito, o já-sabido, a memória discursiva, assimilados pelo enunciador no processo de interpelação no tecido sócio-histórico e, também, o esquecimento, o apagamento *produzidos fora dela*.

O interdiscurso, segundo Courtine (1984, *apud* Orlandi, 2000: 31-33), representado em um eixo vertical do discurso, é todo o conjunto de formulações já ditas e já esquecidas, que determinam o que pronunciamos, representa o dizível. Podemos dizer que o interdiscurso remete a uma filiação de dizeres. Orlandi explica que o dizer vai ao encontro de dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação). Assim, o interdiscurso é definido como a memória discursiva do dizer, a qual é expressa no tecido sócio-histórico, isto é, como aquilo que fala antes em outro lugar independente.

Enfim, a noção de interdiscurso designa o exterior de uma FD. É o lugar onde o sentido é construído pelo sujeito através da lembrança, do esquecimento, do silêncio, da incompletude. É o puro-já dito, o interdito do discurso. É a partir do interdiscurso, de uma FD, que poderão ser analisadas as formas do assujeitamento.

Formando par com o interdiscurso há o intradiscurso que é, segundo Courtine (1984), o lugar onde se realiza a seqüencialização dos elementos do saber, a dimensão horizontal, o eixo da formulação, pois está relacionada àquilo de que estamos falando naquele momento real, em condições dadas, e está ligada, de certa forma, à materialidade lingüística. Conforme vimos, a FD inscreve-se no interior do interdiscurso e o sujeito, por sua vez, está inscrito no interior de uma FD, com a qual ele se identifica. Pode-se caracterizar a forma-sujeito como realizando a incorporação-dissimulação dos elementos do interdiscurso.

Para Pêcheux (1995: 167), o intradiscurso, enquanto *fio do discurso* do sujeito, é um efeito do interdiscurso sobre si mesmo. É ele que nos permite buscar os discursos-outros, pela memória discursiva, pois consideramos que tanto o intradiscurso quanto o interdiscurso fazem parte de uma cena discursiva sócio-histórica-ideológica, nos remeterá à rede completa das FDs as quais todo dizer está inserido e nos dará as pistas para entender a exterioridade discursiva, os discursos anteriores que formam uma rede, uma trama, cujos caminhos não podemos delimitar. Em síntese, é na dimensão vertical (interdiscurso) que se coloca o saber da FD e na dimensão horizontal (intradiscurso) que os elementos deste saber linearizam-se.

Nessa perspectiva, os elementos do interdiscurso, que Pêcheux (1993) denomina pré-construídos encobrem o assujeitamento do sujeito-falante, embora ele acredite, sob a aparência de uma autonomia, ser a fonte de seu discurso. Mas, na verdade, o sujeito nada mais é do que o suporte. É a partir desse ponto que aprofundamos a questão referente à *ilusão subjetiva do sujeito* que, de acordo com Pêcheux, se realiza por dois tipos de *esquecimento* que descreveremos abaixo.

No esquecimento de número um - de natureza inconsciente e ideológica - o *sujeito-falante tem a ilusão de estar na fonte de sentido* e de que o discurso começa nele (p.169), isto é, o sujeito se coloca como origem do seu dizer. Contudo, o seu dizer não nasce nele, visto que o sujeito se caracteriza pela dispersão de outros sujeitos e retoma sentidos preexistentes. Nesse esquecimento, o sujeito rejeita, apaga, inconscientemente, qualquer elemento que represente o exterior de sua FD, ou melhor, o que ele diz tem o sentido que ele quer, evidenciando assim a onipotência e autonomia do sujeito. Nesse esquecimento se inscreve o assujeitamento do sujeito. Vejamos os dizeres do autor:

caracterizamos como esquecimento nº. 1, inevitavelmente inerente à prática subjetiva ligada à linguagem (...) o processo pelo qual uma seqüência discursiva concreta é produzida, ou reconhecida como sendo um sentido para um sujeito, se apaga, ele próprio, aos olhos do sujeito (Pêcheux, 1993: 169).

O esquecimento de número dois – que pertence à ordem da enunciação - se caracteriza por um funcionamento do tipo pré-consciente/consciente. O sujeito, na seleção entre o dito e o não dito, não tem controle total e deixa resvalar significados indesejáveis. Por esse esquecimento, o sujeito acredita que o que diz só pode significar aquilo, ser dito daquela forma, com aquelas palavras e não com outras, o que denota a onipotência do sentido. Nessa impressão, que é denominada *ilusão referencial* ou *ilusão da transparência dos sentidos*, o sujeito estabelece uma relação entre palavras e coisas, entre pensamento, linguagem e mundo. Reforçamos tais colocações com as palavras de Pêcheux, para o qual o esquecimento é *a fonte da impressão de realidade do pensamento para o sujeito* (“*eu sei o que eu digo*”, “*eu sei do que eu falo*”) (Pêcheux, 1993: 176).

Esse esquecimento, de natureza pré-consciente, pode ser retomado para informar *aquilo que se queria dizer*. Quando o sujeito reformula o seu dizer, retoma-o para explicar adequadamente o que disse, o faz, conscientemente, utilizando-se de *estratégias discursivas*, por meio de famílias parafrásticas. Ao falarmos, por exemplo, “o aluno não obedece ao professor”, podíamos dizer que o aluno é desobediente. Muitas vezes, ao longo de nosso discurso, também esquecemos ou rejeitamos, involuntariamente, para o não-dito, algumas seqüências discursivas. Essa operação faz com que o sujeito tenha a ilusão de que o discurso reflete o conhecimento objetivo da realidade.

Sob o olhar de Orlandi (2000: 36), as ilusões não são *defeitos*, mas uma ilusão necessária para que haja o funcionamento da linguagem nos sujeitos e na produção dos

sentidos. Assim, é preciso olhar também para as várias posições que os sujeitos-professores assumem nos seus dizeres sobre a mídia televisiva, o que aponta para a diversidade e a incompletude, que é a condição da linguagem, uma vez que tanto o discurso como o sujeito e o sentido não estão totalmente prontos, mas estão, em constante movimento, se (re)significando de muitas maneiras. Isso nos leva a dizer que o sujeito pode ocupar várias posições enunciativas no decorrer do seu discurso. Esse enfoque põe em cheque a noção do sujeito uno e todo poderoso, sujeito este homogêneo, cartesiano, dono do seu dizer, do seu agir defendido pela psicologia e por algumas teorias lingüísticas.

3.8 A noção de paráfrase e polissemia: os dois processos

O termo paráfrase (do grego) *para-*: “ao lado de”, *phrasis*: “ação de exprimir pela fala”, surgiu, segundo os estudos de Bezerra (1998), no campo da retórica e depois foi usado no âmbito da exegese bíblica. Desde o seu surgimento, o termo paráfrase se move entre o original e o reformulado.

Maingueneau (1993) vem nos apresentar a parafraseagem como uma operação metadiscursiva – jogo discursivo – para identificar, no discurso, dois termos, X e Y, cuja equivalência não é instituída pela língua. Para o autor mencionado, a parafraseagem não é discursivamente neutra.

À luz dos conceitos de Orlandi (1983; 2000), tanto a paráfrase como a polissemia são dois processos de grande importância para o funcionamento da linguagem. No processo parafrástico, são produzidas diferentes formulações de um mesmo dizer sedimentado. Há nesse processo, *algo que sempre se mantém, o dizível, a memória*. A paráfrase se caracteriza pela *produtividade*, pela reformulação de idéias e *reiteração de processos já cristalizados*. É o primado da *variedade do mesmo* (Orlandi, 2000: 36-37).

Ao lado dessa noção de retomada de um enunciado discursivo, de estabilização e preservação de sua identidade, a paráfrase convive em constante tensão com outro processo determinante para a constituição do discurso: o processo polissêmico. Voltada para a *criatividade*, para o novo, para o *uso*, para o processo de *interação* discursiva, deslocando-se do *mesmo*, a polissemia faz emergir a multiplicidade de sentidos para um mesmo dizer (Orlandi, 1983: 126).

Na polissemia, há uma ruptura com o processo de produção de um dizer estabilizado e institucionalizado pela memória social para interagir com o *diferente*. É uma pluralidade de formações discursivas e sentidos que afloram constituindo o tecido social.

No âmbito da AD, a polissemia pode ser considerada como o *locus*, a fonte onde os sentidos emergem, uma vez que é a *própria condição da existência da linguagem*, dos discursos. É nessa tensão dialógica entre o *mesmo* e o *diferente*, do não-sentido ao sentido, entre o estável e o instável, que os sentidos se movem e se (re) significam.

Enveredando para o espaço midiático, podemos elucidar, a título de exemplo, os programas Zorra Total e a Escolinha do Professor Raimundo, ambos veiculados na Rede Globo, cujos programas se caracterizam pelo repetível, pela não-produtividade, pelo *mesmo*, e fazem grande sucesso junto ao telespectador. Tais considerações podem ser reforçadas com os dizeres de Fischer (1993: 42). No programa da Escolinha do Professor Raimundo, *a ordem é a fragmentação e a produção da ausência de sentido. O permanente é o professor, tanto quanto o seu criador*. Mais adiante acrescenta:

o jogo dos personagens, o ritual da pergunta-resposta-avaliação, o movimento das câmeras, o close no professor, o grotesco dos gestos e das expressões faciais – tudo isso está associado ao eterno retorno do mesmo, ou seja, à reprodução da reprodução do campo televisivo (Fischer, 1993: 44).

Não é objeto de análise o programa em questão, mas o que presenciamos constantemente é uma reiteração de palavras e gestos associados à satisfação e às necessidades primárias do homem em torno de comida, sexo e bebida.

Tendo em vista a perspectiva que norteia nosso olhar sobre os discursos dos sujeitos professores, passaremos agora aos passos da pesquisa interpretativa (Erickson, 1988), objetivando construir sentidos e reflexões as nossas indagações.

PARTE III

CAPÍTULO 1

DELINEANDO OS PASSOS DA PESQUISA

Numa pesquisa sempre é preciso pensar, isto, é, buscar ou comparar informações, articular conceitos, avaliar ou discutir resultados, elaborar generalizações. Todos esses aspectos constituem uma estrutura de raciocínio subjacente à pesquisa¹³.

Michel Thiollent

4.1 A pesquisa qualitativo - interpretativa

Considerando que o nosso estudo está voltado para a interpretação do discurso verbalizado do professor de língua materna, especificamente sobre a mídia televisiva, e partindo do pressuposto básico da Análise do Discurso que a heterogeneidade é constitutiva de todo discurso e a materialidade discursiva é o seu objeto, optamos pela pesquisa “qualitativa” ou “interpretativa”, por melhor atender às nossas expectativas e à descrição do funcionamento discursivo em questão.

As pesquisas de cunho “qualitativo” ou “interpretativista”, como é denominada genericamente (Lüdke e André, 1986; Monteiro, 1991; Erickson, 1988; André, 1999), florescem na área educacional lançando novas investigações sobre as várias situações de uso de linguagens, contextos, sujeitos, interação professor-aluno, livro didático, conteúdos de ensino, propiciando novas percepções no que tange aos fenômenos educacionais (Vasconcelos, 2002).

André (1999: 23), em consonância com Lüdke e André (1986: 11), alerta quanto ao emprego generalizado e indevido do termo “pesquisa qualitativa”, visto que se sobressaem nessa vertente muitos tipos de investigações que vão desde a pesquisa fenomenológica (Martins e Bicudo 1989), etnográfica (Trivinos, 1987), passando pelas denominadas “guarda-chuva” que incluem os estudos clínicos (Bogdan e Biklen, 1982, *apud* André, 1999), a não-quantitativa - por não envolver números - metodologias que

¹³ Michel Thiollent, 1998: 27

utilizam as técnicas de observação, os trabalhos descritivos, os estudos históricos até a pesquisa-ação.

Lüdke e André (idem) advogam nesse sentido, pois muitos pesquisadores se referem à pesquisa participante, naturalística, estudo de caso e estudo de campo como sendo pesquisa qualitativa.

Mas é Erickson (1988: 196) quem utiliza o termo interpretativo¹⁴ por três razões:

- a) *pode incluir muitos outros, por exemplo, etnografia ou estudo de casos;*
- b) *evita centrar esses enfoques como essencialmente não quantitativos (conotação que pode levar ao termo qualitativo);*
- c) *aponta o aspecto chave de semelhança familiar entre os distintos enfoques: o interesse da investigação se centra no significado humano, na vida social e em sua explicação e exposição por parte do investigador.*

No entanto, o termo interpretativo tem também larga aceção; muitas vezes está bastante associado à hermenêutica clássica. Alguns pesquisadores ainda preferem o termo qualitativo.

A abordagem qualitativa de pesquisa, com suas raízes teóricas na fenomenologia, opõe-se ao esquema quantitativista ou positivista de conhecimento centrada numa visão empiricista de ciência. Enquanto a pesquisa positivista enfatiza o produto, visa à universalização dos resultados e à mensuração a partir de dados estatísticos, a pesquisa de cunho interpretativista reconhece que o pesquisador busca a interpretação dos dados¹⁵, põe ênfase no processo, na descoberta e se preocupa com o particular (Moita Lopes, 1994).

Dentre as vantagens da pesquisa qualitativa, no âmbito educacional, cabe destacar as considerações de Monteiro (1991: 27): *tal pesquisa é a metodologia que possui maior probabilidade de gerar conhecimentos que sejam, ao mesmo tempo, intelectualmente rigorosos e de utilidade para a melhoria do ensino.*

Grunwaldt (1986, *apud* Monteiro, 1991: 30) elucida que, ao responder questões do tipo: *Quais são as características de um determinado fenômeno social, que formas*

¹⁴ a) *es más inclusivo que muchos de los otros, por ejemplo, etnografía o estudio de casos:*
 b) *evita la connotación de definir a estos enfoques como esencialmente no cuantitativos (connotación que sí lleva el término cualitativo);*
 c) *apunta al aspecto clave de la semejanza familiar entre los distintos enfoques: el interés de la investigación se centra en el significado humano en la vida social y en su dilucidación y exposición por parte del investigador.*

¹⁵ Embora o termo “dato”, que aqui utilizamos, tenha aparecido largamente em publicações de pesquisa, estamos considerando que ele não é (tampouco já esteja) dato. São construídos pela perspectiva do pesquisador. Neste estudo, daremos preferência ao termo “registros”.

assume e que variações apresenta? o pesquisador estaria investindo em análises qualitativas. Para Erickson (1988: 208), as perguntas¹⁶ chaves de uma investigação são: *O que está acontecendo aqui? O que significam estes acontecimentos para as pessoas que participam dele?*

Dentre as características básicas apresentadas por Bogdan e Biklen (1982, *apud* Lüdke e André, 1986), aliás, calcadas nos procedimentos consagrados na obra de Malinowski (1984), vale ressaltar: a) o significado que as pessoas atribuem às coisas, aos fenômenos sociais e à sua vida despertam o interesse do pesquisador, que tem a sua atenção voltada para os dizeres do sujeito entrevistado na tentativa de capturar a “perspectiva dos participantes”; b) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo, não há uma preocupação *a priori* em buscar evidências que comprovem hipóteses.

Quanto aos procedimentos a serem tomados pelo pesquisador, qualitativo ou interpretativo, citamos três passos ou fases apresentadas por Lüdke e André (1986): 1- o pesquisador escolhe o local onde executará o seu estudo e estabelece os primeiros contatos necessários para entrar em campo; 2- busca mais sistematicamente os dados já selecionados como mais importantes para compreender e interpretar o fenômeno; 3- empreende a tentativa de encontrar os princípios subjacentes ao fenômeno estudado e situa as várias descobertas num contexto mais amplo. Para empreender-se na coleta de registros a contento, o pesquisador pode optar, ainda que sejam muito criticadas, por técnicas de observação, entrevistas ou análise documental.

Conforme Monteiro (1991: 31), a entrevista, bem empregada, pode ser de grande valia, pois favorece a interação entre o pesquisador e o pesquisado. Para André (1999: 28) a entrevista aprofunda as questões e esclarece os problemas observados. É imprescindível um olhar mais atento do pesquisador para as hesitações, gestos, alterações de ritmo manifestados pelo entrevistado.

No que diz respeito à análise documental, vários autores como Caulley, Guba e Lincoln, ambos citados por Lüdke e André (1986), aprovam e enfatizam o uso de tal análise por constituir uma fonte bastante rica e estável. Lüdke e André (1986: 45) ecoam num só coro: “analisar os dados qualitativos significa trabalhar todo o material obtido durante a pesquisa” e isso inclui as transcrições de entrevistas e dos debates.

¹⁶ *¿Qué está sucediendo aquí?, ¿Qué significam estos acontecimientos para las personas que participan en ellos?*

A tarefa de análise dos dados implica, num primeiro momento, alguns procedimentos metodológicos conforme Monteiro (idem, p. 32) e Lüdke e André (idem, p. 45): organizar o material, dividir, relacionar e identificar nele tendências e padrões relevantes, regularidades – na pesquisa em questão, as verbalizações dos sujeitos entrevistados. Num segundo momento, nível maior de abstração, buscam-se relações e inferências e as tendências são reavaliadas. Todo o estágio da investigação requer procedimentos analíticos, descritivos e interpretativos por parte do pesquisador e partindo de um processo indutivo, seus ideais, sua visão de mundo, seu conhecimento teórico e prático são bastante pertinentes e efetivos.

4.2 O campo dos sujeitos enunciativos e a coleta de registros

O nosso campo investigativo compreende duas cidades do Estado do Paraná: o município de Arapongas – região Norte- e o município de Maringá – região Noroeste. Os oito sujeitos enunciativos de nossa pesquisa lecionam em escolas da rede pública como professores de língua materna. As professoras doravante serão chamados por nós de P (1 a 8). Embora uma das condições de nossa seleção tenha sido apenas ser professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, dentre essas oito, entrevistamos professoras que atuam, também, no Ensino Médio, como professoras de Língua Inglesa ou Literatura. Vale ressaltar que todos os sujeitos pesquisados lecionam em várias séries do ensino supracitado e, muitos deles, trabalham nos três períodos.

Assim sendo, os entrevistados agendaram o horário das entrevistas em suas aulas vagas, depois da 5^a. aula e, até mesmo, no final de semana, conforme o seu tempo livre. Desta forma, o horário foi um dos empecilhos para o término em curto prazo de cada entrevista e se tornou também um impedimento para que, em vez de oito professores participantes da sessão audiovisual, apenas seis se prontificaram em fazer parte, já que as mesmas aconteceram em finais de semana.

P1 de nossa pesquisa tem 40 anos de idade, concluiu o curso de Letras, na FAFIJAN¹⁷, em 1989. Fez o Curso de Especialização em Língua Portuguesa: Descrição e Ensino em 1992. Entrou no sistema de ensino como professora no curso de magistério e, posteriormente, passou a atuar no Ensino Fundamental e Médio, na disciplina de Língua Portuguesa. Exerce a docência há 16 anos e, nesse período, também ocupou, nas escolas, cargos administrativos. A época da entrevista era professora de língua portuguesa no

¹⁷ Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jandaia do Sul.

Ensino Fundamental e vice-diretora de um dos colégios da rede pública da cidade de Maringá. É casada e tem duas filhas adolescentes.

P2 tem 43 anos de idade, é graduada em Letras pela FAFICLA¹⁸ desde 1979. Fez o Curso de Especialização em Didática e Metodologia do Ensino, em nível de pós-graduação (Lato Sensu), realizado na UNOPAR¹⁹, em Arapongas (Pr.), em 1996. Atua na carreira do magistério há mais de vinte e cinco anos na disciplina de língua portuguesa, no nível de Ensino Fundamental e Médio na cidade de Arapongas. É solteira.

P3 tem 31 anos de idade, concluiu o Curso de Letras, na UEM²⁰, em 1991. Fez o Curso de Especialização em Didática e Metodologia do Ensino, realizado pela UNOPAR²¹, na Escola Estadual Dr. Gastão Vidigal, em Maringá (Pr.), em 1996. Atua no magistério há 14 anos; começou a exercer a profissão na pré-escola. Em 1993, iniciou no Ensino Fundamental atuando como professora de língua portuguesa. À época da entrevista estava lecionando português e redação, na 7^a. série, em um colégio particular, e português nas 7^a. e 8^a séries, em um dos colégios da rede pública da cidade de Maringá. É separada e tem um filho de 4 anos.

P4 tem 47 anos de idade, é graduada em Letras pela FAFICLA²² desde 1976. Fez o Curso de Especialização em Didática e Metodologia do Ensino, em nível de pós-graduação (Lato Sensu), realizado na UNOPAR²³, em Arapongas, em 1996. Há 30 anos leciona língua materna em um dos colégios da rede pública da cidade de Arapongas. Ingressou na carreira do magistério como professora de 1^a. a 4^a. Atua no Ensino Fundamental, na disciplina de Língua Portuguesa, no período matutino e vespertino em Arapongas. É solteira.

P5 tem 42 anos de idade, graduou-se em Letras há mais de vinte anos pela FAFICLA²⁴. Fez o Curso de Especialização em Didática e Metodologia do Ensino, em nível de pós-graduação (Lato Sensu), realizado na UNOPAR²⁵, em Arapongas (Pr.), em 1996. Antes de concluir a graduação, lecionava no magistério. Exerce exclusivamente a profissão de docência há mais de vinte e seis anos na cidade de Arapongas. Ministra aula de língua portuguesa no Ensino Fundamental no período matutino e noturno. À tarde, trabalha com a educação infantil em uma escola particular. É viúva e não tem filhos.

¹⁸ Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras de Arapongas.

¹⁹ Faculdades Integradas Norte do Paraná

²⁰ Universidade Estadual de Maringá.

²¹ Idem à nota 19

²² Idem à nota 18

²³ Idem à nota 19

²⁴ Idem à nota 18

²⁵ Idem à nota 19

P6 tem 39 anos de idade, graduou-se em Letras pela FAFICLA²⁶ em 1988. Fez o Curso de Especialização em Literatura Brasileira na UEL²⁷. Atua na carreira do magistério há doze anos, iniciando como professora primária e, no ano de 1990, começou no Ensino Fundamental e Médio, na disciplina de Língua Portuguesa. No momento da entrevista, P6 trabalhava os três períodos lecionando língua portuguesa de 7^a a 8^a e literatura no Ensino Médio na cidade de Arapongas. É solteira.

P7 tem 34 anos de idade, iniciou o Curso de Letras na UEM²⁸ e o concluiu, em 1997, na FAFICLA²⁹. Pós-graduou-se (Lato Sensu) em Literatura e Língua Portuguesa na FAFIJAN³⁰. Atua como docente há mais de oito anos. Exerce só a profissão do magistério na cidade de Arapongas, nas disciplinas de língua portuguesa e inglesa no Ensino Fundamental e Médio. É casada e tem um filho de 7 anos.

P8 de nossa pesquisa tem 35 anos de idade, é graduada em Letras desde 1988. Fez pós-graduação (Lato Sensu) em Literatura brasileira, com ênfase no Modernismo, na FAFICLA³¹. Iniciou o curso de Mestrado na UEL³², mas não o concluiu. Antes de entrar na carreira do magistério, exerceu por nove anos a profissão de bancária no Bradesco. Nos últimos três anos trabalhava nessa agência e lecionava no período noturno em uma escola particular na cidade de Arapongas. No ano passado, estimulada pela tradição política da família, candidatou-se a vereadora. Tem experiência em docência no Ensino Superior. Atualmente leciona inglês e português no Ensino Fundamental, período matutino e vespertino, e no Ensino Médio, redação e inglês, período noturno nessa mesma cidade. É casada e tem uma filha de 6 anos.

Os procedimentos utilizados para a coleta do material discursivo são entrevistas individuais e sessão coletiva de debate, ambas semi-dirigidas³³, gravadas em áudio e transcritas³⁴ para a análise em sua totalidade. Na análise desse *corpus*, levamos em consideração as imagens que o professor faz da mídia, de si como consumidor de mídia e outras questões. Uma última palavra: as transcrições seguem a legenda:

²⁶ Idem à nota 18

²⁷ Universidade Estadual de Londrina.

²⁸ Idem à nota 20

²⁹ Idem à nota 18

³⁰ Idem à nota 17

³¹ Idem à nota 18

³² Idem à nota 27

³³ Apesar de haver um roteiro prévio, as questões tinham por função estimular os professores a falar sobre a mídia. Assim, o fluxo discursivo dos entrevistados era mais importante do que responder as questões do roteiro.

³⁴ As falas transcritas seguem os seguintes sinais: (/) pausas menores; (...) supressão de trecho; (//) pausas maiores.

P = Professor

P1 = Professor 1

P2 = Professor 2

P3 = Professor 3

P4 = Professor 4

P5 = Professor 5

P6 = Professor 6

P7 = Professor 7

P8 = Professor 8

Entr = Entrevistador (negrito)

[] = Comentários do entrevistador

4.3 Quadro descritivo dos programas televisivos

Pensando em possíveis leitores que porventura não conheçam os programas televisivos citados nesta dissertação, apresentamos um quadro sintético a respeito deles.

Nome do programa	Descrição	Emissora
Programa Show do Milhão	Programa de pergunta e resposta apresentado às quartas-feiras e aos domingos à noite, por Sílvio Santos. A pessoa que participa e acerta as respostas, ganha prêmio em dinheiro ou barras de ouro, que variam de um mil até um milhão de reais.	Sistema Brasileiro de Televisão (SBT)
Domingo Legal	Programa de auditório com músicas, homenagens, pegadinhas, competições entre os convidados (artistas, cantores), apresentado por Augusto Liberato (o Gugu), no domingo à tarde.	Sistema Brasileiro de Televisão (SBT)
Domingão do Faustão	Programa de auditório, apresentado por Fausto Silva, no domingo à tarde, com apresentações musicais, videocassetadas, pegadinhas, homenagens, competições arriscadas entre grupo de jovens.	Rede Globo de Televisão
Programa dominical Sílvio Santos	Programa de auditório, apresentado por Sílvio Santos, no domingo à tarde. Alguns dos quadros do programa são: Qual é a música? Topa Tudo por Dinheiro.	Sistema Brasileiro de Televisão (SBT)
Jornal Nacional	Telejornal apresentado por William Bonner e Fátima Bernardes, todas as noites de 2ª a 6ª, às 20:00 horas. Aos sábados o telejornal tem outros âncoras.	Rede Globo de Televisão
Programa do Ratinho	É um programa sensacionalista, em que o apresentador Carlos Massa apresenta, todas as noites, a partir das 21:00 horas, quadros polêmicos, envolvendo pessoas comuns, como prova de paternidade, traição etc	Sistema Brasileiro de Televisão (SBT)
Programa da Hebe Camargo	É um programa de variedades que inclui entrevistas. Apresentado toda segunda-feira pela Hebe Camargo, em seu famoso sofá. Os convidados geralmente são artistas, modelos, cantores, jogadores.	Sistema Brasileiro de Televisão (SBT)

CAPÍTULO 2

ANÁLISE DOS DIZERES DOS PROFESSORES SOBRE A MÍDIA

A análise interpretativa dos recortes apresentados no *corpus* deste trabalho, tem como objetivo buscar as regularidades inseridas nos discursos dos professores de língua materna a respeito do discurso da mídia televisiva. Para tal, tomamos por base dispositivos metodológicos e teóricos apontados por Foucault (1999a; 1999b; 2000a.; 2000b; 2000c), Pêcheux (1993; 1995; 1997), Bakhtin (1990), Althusser (1971) e Orlandi (1983; 2000). Esse olhar é guiado pelas noções teóricas rastreadas no capítulo anterior, tomando como porto ancoradouro a concepção de discurso, sujeito e de poder-saber postuladas por Foucault (2000a; 2000b).

Embora a referência teórica principal se concentre na obra de Foucault, pretende-se estabelecer relações entre essas formulações teóricas e outras, ocupadas com as questões de heterogeneidade (Authier-Revuz, 1990), acionada pelas diferentes formações discursivas que vão representar, no interior do discurso, diferentes posições-sujeitos, atreladas às condições de produção, visto que essas são constitutivas dos sentidos. Essas diferentes posições-sujeito só são possíveis porque o discurso não é homogêneo, tampouco o sujeito o é. Ao contrário, a noção de sujeito e discurso que orienta nosso olhar é a de sujeito constitutivamente heterogêneo, abrindo espaço para as contradições, dispersões, incompletudes, descontinuidades, pré-construídos, lacunas, etc...

Isso significa que os discursos não podem ser descritos como documentos fechados, acabados, mas como palavra em movimento, prática de linguagem, de onde derivam sentidos. Para fazer aparecer o discurso, assim explicita Foucault (2000a), é preciso fazer aparecer as regularidades e as contradições e mostrar o jogo que estabelecem no discurso. As contradições, entende Foucault: (2000a :174), *são objetos a serem descritos por si mesmos, sem que se procure saber de que ponto de vista se podem dissipar, ou em que nível se radicalizam e se transformam*. A contradição, assim vista por ele, é constitutiva do sujeito, uma vez que a construção discursiva do sujeito é continuamente atravessada pela contradição de seus desejos. A regularização se apóia necessariamente sobre o reconhecimento de que é repetido.

Articulado ao olhar discursivo, consideramos relevante um embasamento teórico voltado à mídia televisiva, conforme as vertentes teóricas de Melo (1998), Marcondes (1995; 1999) e outros.

Procurando, evidentemente, delimitar o nosso olhar interpretativo, na tentativa de capturar a materialidade lingüístico-discursiva do sujeito-professor sobre a mídia televisiva, propusemos abordar seis aspectos divididos em quadros que são: 1) efeitos do *agenda setting* nos contextos familiares, profissionais e nos grupos informais (com os amigos) do professor; 2) representações imaginárias referentes ao *Show do Milhão* (apresentado por Sílvio Santos no SBT – Sistema Brasileiro de Televisão); 3) verbalizações discursivas referentes aos programas de auditório (*Domingão do Faustão*, apresentado por Fausto Silva na Rede Globo, *Domingo Legal*, apresentado por Augusto Liberato e o programa dominical *Sílvio Santos*, ambos apresentados no SBT), incluindo as imagens que fazem dos programas sensacionalistas e de entrevistas, bem como de seus apresentadores; 4) no quadro do telejornalismo, imagens que os professores fazem do telejornal e de seus apresentadores; 5) representações imaginárias mais marcantes em relação às personalidades do mundo social, artístico e político; 6) imagens e posições do professor frente ao uso da mídia televisiva. Embora esses aspectos estejam imbricados, porque no fluxo discursivo ocorrem, muitas vezes, amalgamados, consideramos importante separá-los para que as regularidades, as contradições, as semelhanças e diferenças possam ser mais facilmente flagradas. A seleção dos segmentos discursivos foi guiada pela regularidade enunciativa referente aos seis aspectos acima indicados.

A análise interpretativa dos recortes selecionados da entrevista individual está alternada com alguns recortes das verbalizações dos sujeitos-professores feitas durante a sessão midiática, enfocando alguns quadros do *Programa do Ratinho*, do *Jornal Nacional* e *Hebe Camargo*, de modo a evidenciar as formações imaginárias que *designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro*, considerando que esses pontos *designam lugares determinados na estrutura de uma formação social* (Pêcheux, 1993: 83).

Desta forma, as reflexões que seguem incidirão sobre um dos fatores das condições de produção do discurso, o jogo de imagens. Além desses aspectos, há elementos como o tema, as relações intradiscursivas, o sistema de regras que constituem as condições de produção do discurso. Então, além do jogo de imagens que sustentariam a produção do discurso, há os atos de linguagem que o locutor visar praticar pela fala em relação ao ouvinte. É da relação entre locutor e ouvinte que decorre o tipo de ação a ser

empreendida pelo locutor/ apresentador, sem a qual o discurso não tem razão de ser. Ações essas que podem ser representadas pelos verbos *persuadir* e *convencer*; *informar*, *impressionar* considerados como expressões de atos perlocucionários. De acordo com Osakabe (1999: 62), atos de tipo *chocar*, *inquietar*, *escandalizar*, *divertir* enquadram-se muitas vezes no ato de *impressionar*, enquanto que atos do tipo *esclarecer*, *edificar*, *conscientizar* enquadram-se no ato geral de *persuadir* ou *convencer*, ao passo que *descrever* corresponde ao ato de *informar*.

Nosso propósito não é a busca de verdades escondidas por detrás das palavras, nem a busca de sentidos únicos, definitivos, mas de regularidades e contradições que afloram nos discursos, visto que esses se organizam em função das formações discursivas as quais determinam as posições que o sujeito pode ou não dizer, de diferentes maneiras, em função de uma época e de um lugar, em associação com o registro de *verdade* que é, simultaneamente, condição de possibilidade de produção discursiva. Nesse sentido, a análise não se fecha no interior do próprio discurso, mas nas relações com os elementos sócio-históricos e ideológicos como constitutivos do discurso.

Todo público é, em essência, olhado por um outro público. Assim, o investigador vai descrevendo, anotando, analisando através do olhar subjetivo, como o olhar panóptico, o discurso do sujeito-professor-receptor sobre a mídia televisiva.

5.1. Agenda setting no contexto dos professores

Teóricos da mídia como Thompson (1998, 2000) e Barros Filho (2000) mostram, como já dissemos anteriormente, que as mensagens da mídia são comumente discutidas por indivíduos não só durante a recepção, mas (re)elaboradas discursivamente e compartilhadas posteriormente nas mais diferentes relações sociais. Thompson (1998) parte do princípio que um indivíduo ou um grupo mais amplo possa se “apropriar” de uma mensagem midiática e incorporá-la à própria vida. As mensagens podem ser retransmitidas para outros contextos de recepção e transformadas através de um processo contínuo de repetição, comentário, riso e crítica. É um processo no qual algumas mensagens são retidas e outras são esquecidas. Algumas se tornam tópico de conversação entre amigos, no lugar de trabalho, em casa, ao telefone, enquanto outras deslizam pelo “dreno” da memória e se perdem.

Partindo dessa visão, destacamos alguns trechos das entrevistas que realizamos com o grupo de professores apontando os possíveis efeitos do *agenda setting* nas relações familiares, profissionais e nos grupos informais.

Passemos, então, à análise de fragmentos dos discursos das professoras entrevistadas, considerando, principalmente, os contextos familiares.

5.1.1 Contextos familiares

Na análise desse quadro, levantamos uma questão para nortear alguns recortes selecionados:

- Sabemos que muitos temas discutidos, nas relações interpessoais, são feitos de acordo com o que é veiculado pela mídia. Hoje, nos contextos familiares vocês costumam dialogar sobre o conteúdo midiático?

Vejamos os dizeres de P1:

P1: *a gente consegue conversar/ principalmente/ quando estão os namorados das meninas em casa/ que eles gostam de programas como o do Gugu/ quando tá aquele sensacionalismo/ esses dias, num domingo desses/ tava lá a Carla Perez falando da gravidez e de todo aquele problema que fizeram em cima dessa gravidez nela/ aí a gente começou a conversar/ né? por que uma pessoa tem que se expor tanto? // que necessidade tem de tá divulgando tudo isso? muito pouco ele [o marido] participa/ se a gente tá falando muito de futebol ele vem (...) do contrário bem pouco.*

No turno acima, P1 verbalizou que “consegue conversar” sobre o conteúdo midiático nos contextos familiares. Isso se torna mais freqüente, *principalmente* quando os namorados das filhas estão presentes. Considerando que os namorados visitem as namoradas apenas aos domingos, podemos inferir que, na realidade, a família não conversa sobre o que está assistindo pela mídia, durante os dias da semana, pois os gostos e as preferências audiovisuais são segmentados, diversificados, como no mercado. Sendo assim, a produção do diálogo acontece esporadicamente, ocasionalmente, quando se vêem em situações em que o silêncio deve ser quebrado. Nesse caso, fazer qualquer espécie de comentário, face aos acontecimentos que estão sendo veiculados na mídia, como, por exemplo, a gravidez de Carla Perez ou de outro assunto midiático, estabelecer e manter um diálogo é uma questão social, digamos que faz parte de regras de “etiquetas” presentes nas relações e no corpo social.

Para Bakhtin (1990: 43), *a cada forma de discurso social, corresponde um grupo de temas*. Nesse sentido, toda palavra, todo signo é resultante de um consenso entre indivíduos socialmente organizados. Na visão bakhtiniana, o signo corresponde ao

produto da interação verbal entre locutor e ouvinte (p. 113) e está ligada ao tecido ideológico. É uma forma de refletir a realidade. Enfim, qualquer que seja a enunciação, ela é sempre determinada pela situação e pelos indivíduos que fazem parte do meio social. Como coloca Bakhtin, *a situação dá forma à enunciação* (p.114) na relação interindividual.

P2: *Com minha mãe/ é porque tem uma tv na sala e uma outra no quarto/ o meu pai gosta de determinados programas/ e eu e minha mãe ficamos na sala/ de preferência o controle fica com ela// por que que fica com ela? porque eu chego e ela tá assistindo televisão/ ela tá no controle/ tá vendo/ eu não vou tirar o espaço do horário dela/ de jeito nenhum / se eu quisesse/ eu teria a minha no quarto por opção/ mas eu não me dou esse luxo/ não/ porque eu teria que acordar muito cedo no dia seguinte e uma noite de sono bem dormida me faz muito bem// eu discuto com ela **Fora dessa relação familiar, com quem mais você conversa?** na escola/ na hora do intervalo/ no recreio/ quantas vezes a gente debate o assunto da noite anterior ou o que apareceu na tv/ cenas que a gente viu.*

Durante a maior parte da história humana, a grande maioria das interações sociais foram face-a-face, segundo os estudos de Stephens (1993). Antes de a televisão fazer parte das casas, as reuniões familiares, os encontros, as conversas com os vizinhos aconteciam com mais frequência. Com os avanços tecnológicos, face ao mundo moderno, as relações sociais e até mesmo as familiares passaram por um grande processo de mudança. Nesse sentido, os meios de comunicação de massa afetaram os padrões tradicionais de interação social. Analisemos como isso acontece.

No início do turno, P2 afirma que conversa *com a mãe*. Deprendemos, a partir dessa situação, que os produtos midiáticos são bem pouco discutidos, pelo menos durante a recepção. Levantamos essa hipótese pelo fato da argumentação da resposta recair muito mais sobre o pai, que permanece em outro ambiente da casa quando assiste à TV. No enunciado, *tem uma tv na sala / outra no quarto/ o meu pai gosta de determinados programas / e eu e minha mãe ficamos na sala*, quer dizer, os membros da família estão divididos.

Tais atitudes, se fossem analisadas pelos sociólogos, psicólogos, estudiosos da comunicação e “apocalípticos”, certamente criticariam a TV, considerando perigosos os seus efeitos como, por exemplo, silenciar os corpos, quebrar o espaço para o diálogo familiar e tornar o receptor passivo diante do volume de imagens e apelos envolventes. Na perspectiva de Thompson (1998), o desenvolvimento dos meios de comunicação criam *novas formas de ação e de interação e novos tipos de relacionamentos sociais*, que se

estendem no espaço, dissociando do ambiente físico e ampliando as possibilidades de se manter interações face-a-face.

Vale lembrar que a socialização e a interação começam na relação familiar, entre pais e filhos, entre grupos sociais e profissionais, entre professores e alunos. Apesar de Thompson (op. cit.) enfatizar que as mensagens da mídia são discutidas pelas pessoas durante a sua recepção e depois compartilhadas nos círculos maiores - efeito do *agenda setting* (Barros Filho, 1999) - em muitos contextos familiares, a tela imagética impõe empecilhos para qualquer tópico de conversação, de diversas formas, dissociando do que acontecia nas sociedades primitivas. É o efeito do silenciamento discursivo da mídia.

Na seqüência, P2 diz que *de preferência o controle fica com ela// ela tá no controle/ eu não vou tirar o espaço do horário dela/*. Nessa relação, a figura materna impõe não só respeito, mas poder. Estar de posse do controle remoto, mudar de canal durante o intervalo comercial, selecionar o programa que mais lhe agrada, alterar a tonalidade das cores, representa, segundo Fischer (1997), uma forma de poder “simbólico”.

P2 complementa dizendo: *se eu quisesse/ eu teria a minha no quarto por opção/ mas eu não me dou esse luxo/ porque eu teria que acordar muito cedo no dia seguinte*. Observamos, aí, que há uma situação inicial hipotética, representada pelo condicional *se* que, isolada, apresenta um leque de possibilidades de complementação e um elemento adversativo “mas” seguido do pronome pessoal “eu” que sugere uma outra voz emergindo, a voz de um sujeito passivo, submisso, conformado com a posição que ocupa no ambiente familiar.

Lembramos que não se tem o poder, mas se exerce uns sobre os outros, numa relação dialética e contínua (Foucault: 2000b). Para esse autor, o “poder disciplinar”, que funciona como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social, inclusive o cotidiano das pessoas, através de uma disseminação de micro-poderes, tecendo redes que envolvem a todos e determina as condições de produção de nossos discursos. São as técnicas disciplinares de que nos fala Foucault como espaço/tempo/vigilância e saber que garantem as renúncias ao prazer, cada um com seu, evitando confrontos, a docilidade e a subordinação dos corpos em qualquer instância.

Nóbrega (2001), à luz pechetiana, parte do princípio de que há um imaginário social que estabelece comportamentos a serem seguidos pelos sujeitos conforme a formação social da qual fazem parte, ou seja, quando os sujeitos assumem posições sociais, fazem isso pensando neles como sujeitos de uma certa formação social. Essa

posição que ela assume é, na verdade, uma representação da sua condição real de existência (Althusser: 1971). Para Nóbrega, é nesse jogo de relações imaginárias que está inscrita a relação de controle e domínio.

No final do turno, quando procuramos restabelecer o fio discursivo central da resposta, P2 enfatiza, novamente, que discute os assuntos midiáticos com a mãe. Nos dizeres de P2, evidenciamos a incidência do *agenda setting* sobre os professores *na hora do intervalo/ no recreio/ quantas vezes a gente debate o assunto da noite anterior ou o que apareceu na tv/ cenas que a gente viu*. Como já colocou Barros Filho (1999), as pessoas agendam seus assuntos, suas conversas em função do que a mídia veicula.

P4 e P5 alegaram que, nos contextos familiares, elas não discutem o que estão vendo na televisão porque moram sozinhas. Podemos ilustrar com os breves enunciados: P4: *no contexto familiar é difícil/ hein? porque eu vivo sozinha/ né? então é muito difícil;* P5: *às vezes a gente até comenta, mas como eu moro sozinha eu não tenho com quem tá comentando.*

Considerando que os discursos não são entidades homogêneas, nem tampouco são produzidos por um sujeito *uno, todo-poderoso*, fundante, tido como responsável pelo engendramento dos fenômenos discursivos (Brandão, 1993: 49-50), o que está em questão, realmente, é a (re)elaboração do discurso, uma vez que retomamos discursos já-ditos lá, *antes, em outro lugar* e assumimos como nossos, nas mais diversas situações e contextos.

Nessa perspectiva, mesmo que os professores tenham expressado que não verbalizam e não (re)produzam os discursos midiáticos no contexto familiar, eles o farão, inconscientemente, em outros lugares, em outras situações e em outro tempo. Conforme Courtine e Marandin (1981:28, *apud* Grantham, 2001: 212) *se os discursos se repetem, é porque eles são repetíveis, isto é, os indivíduos assumem a fala reassumindo nela o que ignoram ser do já-dito*. Lembrando Deleuze (1968, *apud* Grantham, 2001) que, pelo fato da repetição reaparecer em outro lugar e em outro tempo, é outro.

Buscando pontos em comum nos discursos dos professores-entrevistados, podemos evidenciar que, na discussão sobre os temas postos pela mídia, em contextos familiares, a figura da mãe de (P2 e P6) é o elo principal que garante a dialogização sobre o discurso midiático. Pelo recorte do enunciado de P6, percebemos isso, vejamos: *quando assisto algo, que eu vejo que não é certo, eu questiono/ a minha mãe gosta muito de conversar comigo sobre isso/ minha mãe conversa/ agora meu pai/ ele praticamente é alheio/ alheio a tudo/ minha mãe conversa/ é mais crítica do que ele/.*

Em uma posição oposta, encontram-se o pai, o marido. Pode-se dizer que o pai, em ambos os casos, não participa da conversa familiar, ausenta-se do ambiente que é “comum a todos”, para assistir sozinho à programação que mais lhe agrada ou, ainda, por opção, talvez, prefere ficar alheio a tudo. Ocorre aí a divisão de programas midiáticos pelo critério do gênero (masculino e feminino). O marido de P1 também se exclui das conversas circunscritas em torno do que é veiculado na mídia, exceto quando o assunto é futebol. Um exemplo dado por Bordenave (1983: 50, *apud* Toledo, 1999: 50), diz que: *o marido, que lê seu jornal sem admitir conversa alguma enquanto almoça com sua mulher, comunica a ela que está mais interessado na leitura que no diálogo.*

P7: *difícil/ difícil/ muito difícil/ muito raro/ a não ser que a gente viu alguma notícia assim que/ de alguém que a gente conheça/ alguma coisa/ ah! você viu tal coisa? acho que às vezes sai/alguma coisa/ automaticamente/ sem pensar/ sai sim.*

Ao ser questionada sobre as produções discursivas, no contexto familiar, nas relações sociais, como consequência dos efeitos da recepção midiática, P7 manifestou que é algo “muito difícil”, “muito raro” de acontecer, a menos que haja alguma “notícia” de alguém conhecido na mídia.

Procurando encontrar certas regularidades nas falas dos sujeitos participantes dessa pesquisa, nas quais tentam justificar as prováveis interações verbais em seus contextos familiares, sociais e profissionais, razão decorrente da audiência televisiva, é possível perceber que os discursos podem ser produzidos a partir de um interesse comum, ou seja, em cima de personalidades conhecidas, ligadas ao campo midiático, mais precisamente, do futebol. Encontramos isso nos dizeres de P6:

quando é assim um assunto mais interessante/ que despertou a atenção eu acho que/ no geral/ muitos falam/mas quando é assim uma coisa mais corriqueira/ eu acho que as pessoas não comentam muito/ quando é um jogo de futebol/ que aconteceu alguma coisa com algum jogador/ geralmente eu costumo comentar/ né?

Ao que parece, saber sobre a vida das estrelas e comentar o que acontece com elas, é uma prática discursiva bem freqüente, nas relações sociais ou grupos informais, desses professores. Tudo indica que o discurso preferido gira em torno de quem está na mídia.

Tanto o sujeito como o sentido são constituídos pela interação entre os interlocutores. O que nos leva a dizer que não existe um sentido original. O sujeito-professor/interlocutor só adquire completude, no espaço discursivo, na interação social. Dessa forma, o sujeito situa o seu discurso em relação aos outros discursos historicamente constituídos ou diante dos quais se posiciona para construir sua fala.

Na realidade, trocar informação sobre o cotidiano das personalidades midiáticas, sobre os seus atos/escândalos/relações rompidas (lembremo-nos, aqui, de Stephens (1993), a respeito do sensacionalismo no séc. XIV), requer pouco domínio de formação de conhecimento, abstração, do que se falassem sobre o mercado financeiro, as variações econômicas, por exemplo. Como coloca Foucault (1999b: 9), *não se pode dizer tudo em qualquer circunstância, que qualquer um não pode falar de qualquer coisa se não estiver autorizado para isso*. Então, falar da vida alheia, desde que seja famoso, faz parte das regras das sociedades discursivas (Foucault, 1999a).

Passemos, então, à análise de alguns fragmentos dos discursos das professoras entrevistadas, considerando o contexto profissional.

5.1.2 Contexto profissional

Na análise interpretativa desse quadro, levantamos as seguintes questões:

- Os temas veiculados pela mídia são objeto de discussão dos professores durante os intervalos? E nos grupos informais, vocês costumam dialogar sobre o que viram ou ouviram?

P1 *com o pessoal da escola sempre a gente tá falando de // de // noticiário principalmente da cidade quando tem algum projeto na câmara/ esses dias mesmo foi publicado que os vereadores da câmara de Maringá têm uma cota/ então a gente tá sempre conversando/ você viu? você tá sabendo? um tá sempre tentando passar informação pro outro/ isso no colégio.*

O universo dialógico de P1, no âmbito escolar, pode-se dizer que está circunscrito aos acontecimentos pertencentes à agenda pública de seu campo social. Ou seja, os professores, segundo ela, estão preocupados em passar a “informação” que diz respeito, talvez, aos interesses da classe de professores como, por exemplo, “projetos” que estão na Câmara Municipal de Maringá. O que é importante é o conteúdo da informação e não a linguagem. Parece que cada professor age como se fosse um portador encarregado de

disseminar a notícia, a informação aos demais. Como colocou Stephens (1993), é muito difícil encontrar uma sociedade que não troque informações.

Neste caso, os ouvintes, os receptores de “segunda” e “terceira” mãos estão à mercê daquilo que foi compreendido e filtrado pelo informante. O ouvinte não tem a noção do todo, mas de fragmentos selecionados de acordo com a subjetividade do receptor. Sendo assim, todo sistema de ampliação e reconstrução de notícia, inclusive aquela realizada “boca-a-boca”, corre o risco de sofrer distorções, alterações e apagamentos de certos elementos discursivos no momento de *passar informação pro outro*. Nota-se que P1 usou *passar informação* e não trocar ou discutir a informação. Supomos que tal tarefa requer tempo, disponibilidade, comprometimento e memória. Além disso, é possível remeter esse enunciado à filiação do professor à concepção de língua como instrumento de comunicação.

E é a partir do domínio da memória que será caracterizada a formação dos enunciados, em um processo discursivo, podendo ter efeitos de redefinição ou transformação, mas também efeitos de ruptura, de denegação do já-dito. Conforme Barros Filho (1999), baseado nos estudos sobre memória, a exposição do que é visto/ lido depende da atenção seletiva, da percepção e da retenção seletiva de cada receptor, desde o seu contato com o meio, até o momento da manifestação verbal em outros contextos.

Não se trata de pensar no processo discursivo como mera transmissão de informação entre interlocutores, mas sim, como ação social, efeitos de sentidos recolocados em cada momento da interlocução, conforme as condições de produção. Pois, na produção e repetição dos discursos, sujeitos e sentidos fundem-se, intercalando o mesmo e o diferente, memória e esquecimento, produção e criatividade, reprodução e transformação.

P2: *frequentemente/ porque eu trabalho numa escola que têm mais de cem professores e no período do recreio vai ter quem não assiste TV/ mas vai ter aquele que assiste frequentemente/ então vai ter sempre alguém que traz a notícia/ aí/ então é motivo de uma discussão/ no bom sentido/ é motivo de uma conversa, de um esclarecimento // olha/ você viu quem roubou menos quem roubou mais? você viu que a corrupção em Brasília aconteceu? você viu o novo projeto que está sendo votado na Assembléia? todos os assuntos/ tudo/ ultimamente a gente está falando sobre média/ nota/ porque fecha o bimestre/ depende a época/ em outros momentos a gente fala sobre uniforme/ modelo/ roupas/ em outros momentos sobre finanças/ salário/ problema familiar / são variados/ são assuntos que não equilibram mesmo/ sabe? eles não são repetitivos.*

Questionada se os temas veiculados pela mídia são objetos de discussão dos professores durante os intervalos, P2 respondeu afirmativamente, pois a escola onde trabalha *tem mais de cem professores* de forma que vai ter *alguém* que assiste *freqüentemente* à televisão, logo *vai ter sempre alguém que traz a notícia*. Desta forma, os demais professores nem precisariam se preocupar em assistir ou não à TV. No caso, nem ela mesma precisaria assistir, pois “sempre” há “alguém” que fará isso por ela e se incumbirá de trazer a notícia e partilhar com os demais a informação. Há sempre uma ênfase ao produto, a informação e não aos sentidos que podem despontar nos discursos. De acordo com Orlandi (1983), os conhecimentos podem ser *socialmente distribuídos* pelos agentes do discurso, que podem ocupar posições diferentes dentro de formações discursivas diferentes.

Embora a sua tentativa tenha sido de passar uma imagem tanto de si, como dos demais professores de que estão assistindo à TV e discutindo os assuntos/temas veiculados pela mídia, o uso do pronome indefinido “alguém” faz emergir uma voz tentando esconder que poucos professores estão assistindo à TV e, muitos estão discutindo pouco sobre o que vêem. Além do mais, esse alguém é um sujeito muito disperso, muito flutuante, porém com grande responsabilidade. Vejamos por quê: *aí/ então/ é motivo de uma discussão/ no bom sentido/ é motivo de uma conversa/ de um esclarecimento*.

O uso dos elementos de conexão “aí” e “então” revelam que, se esse “alguém” não assistir a nada, conseqüentemente, os receptores-ouvintes nada saberão e pouco terão o que discutir/especular *olha, você viu quem roubou menos quem roubou mais?* Esse “alguém”, mais do que um portador de assuntos/novidades/ informações/fofocas midiáticas, é o responsável maior por motivações no dia seguinte.

Encontramos apoio em Bakhtin (1990: 112), que define a enunciação como um produto da interação social *de dois indivíduos socialmente organizados*, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação *social mais imediata* ou pelo *contexto mais amplo* que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade lingüística.

Tomando as noções bakhtinianas, poderíamos dizer que o contexto profissional imeditato, em que P2 se encontra, determina quais serão os seus possíveis ouvintes na troca de informação, no caso, poderia ser, dentro dos *cem professores*, que compõem o quadro de docentes, um ouvinte, um professor amigo, o diretor. Nesse universo, com um ou com outro, há possibilidade de uma interação verbal, de troca de informação, de disseminar a notícia vista no dia anterior.

Assim, o professor que *não assiste TV* terá a chance de “estar por dentro”, de estar a par do que anda acontecendo na esfera política, da *corrupção em Brasília, do novo projeto que está sendo votado, por alguém que traz a notícia*, no caso, o professor que assiste à televisão. O que nos leva a confirmar que o sujeito não é origem e fonte fundante do seu discurso, pois o seu dizer é a repetição de um “já dito” e pode ser repetido, apesar de sua materialidade, em um outro lugar, numa outra época (Foucault, 2000a: 117).

Thompson (2000: 222) advoga que os meios de transmissão midiáticos podem ser vistos como mecanismos de estocagem de informação de forma a permitir *que o conteúdo significativo possa ser preservado para uso subsequente e a capacidade de armazenamento dos meios técnicos permite que eles sejam empregados como um recurso para o exercício do poder (...)*. O *agenda setting* depende de como as mensagens temáticas da mídia foram recebidas pelo sujeito. Assim, no processo de elaboração discursiva, as mensagens transmitidas pelos produtos midiáticos podem sofrer algumas transformações, dependendo do que é filtrado pelo sujeito-ouvinte, pois a percepção é sempre pessoal e cada experiência é estruturada e interpretada de acordo com as necessidades, emoções, interesses e padrões cognitivos de cada um.

Quando o sujeito-professor se manifesta dizendo que *ultimamente a gente está falando sobre média/ nota/ porque fecha o bimestre/ depende a época/ em outros momentos a gente fala sobre uniforme/ modelo/ roupas / em outros momentos sobre finanças/ salário/ problema familiar/* o sujeito fala do interior de uma formação discursiva, regulada, regrada por uma formação ideológica. Assim, o sujeito-professor é determinado pela posição, pelo lugar de onde fala. Então, temos diversas posições assumidas pelo professor, ora de sujeito-professor, que fala dos assuntos pertinentes ao seu campo discursivo, ora de um sujeito-professor que precisa estar por dentro dos estilos de moda, ora de um sujeito-professor que deseja passar uma imagem de intelectual, que está ligado às mudanças salariais e ao mercado financeiro.

Dos dizeres de P2, os assuntos *são variados/ eles não são repetitivos*. Ancorando novamente em Bakhtin, que constrói a teoria da *dialogização* interna do discurso, as palavras são, indiscutivelmente, as palavras dos outros. Todo discurso se estrutura a partir do “já dito” de outros discursos sob a forma de interação verbal. Para esse autor, toda palavra comporta duas faces: *ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém* (1990:113). Dizendo de outra forma, as palavras carregam sempre uma multiplicidade de vozes em que se cruzam discursos do “eu” e do “outro”, portanto os discursos estão sempre se repetindo,

parafrazeados, transformados, embora o sujeito-falante não se dê conta disso e tenha a ilusão, esquecimento nº 1, de que o discurso comece a partir dele.

Pelos dizeres de P2, *são assuntos que não equilibram mesmo*, o que nos levaria a trazer à tona a posição de Foucault (1999a: 22) sobre os *desnivelementos entre os discursos*. Como assenta esse autor (1999a: 22), os discursos são retomados, transformados. Os discursos *são ditos, permanecem ditos e estão ainda por dizer*.

Movido pela ilusão do centro, pela ilusão de ser a fonte do discurso, por um processo de denegação, o sujeito-professor, ao dizer que os assuntos *não são repetitivos*, apaga, assim, as outras vozes existentes. Mas ele é senão seu suporte. Há uma espécie de desnivelamento entre os discursos.

Podemos dizer que o esquecimento de nº 2, existente na fala de P2, também denominado de ilusão referencial, de acordo com Pêcheux (1995), remete à ilusão de que os assuntos são variados.

P4: *temos/ temos sim/ discutimos aqui no nosso recreio sobre o que a gente vê/ ouve/ né? (...) a vinda do governador a Arapongas / o que aconteceu ontem/ a maneira como saiu no jornal/ a foto do governador/ colocada no jornal não tinha nada a ver com o governador aqui/ nem foi tirada aqui a foto/ acham a notícia dizendo que houve manifestação aqui no colégio// e não tinha nada a ver com aquilo lá e disseram que durante a inauguração da restauração do colégio acho que ele nem foi/ nem foi inaugurado/ não era a inauguração/ era a semana da família na escola/ quer dizer não tinha nada a ver com o assunto saiu no jornal/ na Folha de Londrina/*

Podemos perceber que diferentemente das demais entrevistadas, que fizeram menções aos assuntos, P4 narrou com detalhes a vinda do governador do Paraná Jaime Lerner, em Arapongas, cidade do Norte do Paraná, no dia 25/04/2001, e toda a manifestação tempestuosa provocada por professores anti Lerner e por partidos oposicionistas. Tal incidente foi circulado, no ambiente escolar, com mais ênfase do que qualquer outro tema de âmbito nacional e de grandes proporções. Depreendemos com isso que só quando passa por uma determinada situação é que o professor consegue perceber os efeitos dos agentes midiáticos.

P5: *então/ às vezes algum programa/ alguma notícia que chama atenção eu comento na escola/ nos intervalos/ ó! você viu aquela reportagem/ ó! saiu no jornal/ oh! saiu no telejornal tal coisa/ você viu aquela notícia/ comentário?/*

Percebemos que os efeitos do *agenda setting* ocorrem eventualmente, sem ser nada mais aprofundado. Os comentários são corriqueiros, digamos factuais, o que difere de P4, que descreveu com alguns detalhes a presença da mídia na sua escola. É possível dizer que P5 realiza análises do que lê, ouve ou vê na mídia, enquanto outras, não.

P7: *e se eu falar que é normalmente mais é aluno/ é incrível/ mais é aluno que tá dando trabalho/ que tá fazendo isso/ que não tá fazendo/ é difícil comentar algo sobre televisão. Nem sobre os problemas políticos que andam acontecendo? às vezes sim/ mas o problema maior que se discute é o aluno / incrível/ mas é o que tá acontecendo.*

Ainda, no turno de P7:

Vocês chegaram a comentar sobre a acariação dos senadores? *eu não. Alguém chegou a comentar?* *não me lembro de ter ouvido.*

No âmbito escolar, os assuntos predominantes giram em torno dos alunos, do comportamento dos corpos e suas produções. Segundo Bakhtin (1990: 43) *cada grupo social tem seu repertório de formas de discurso na comunicação sócio-ideológica* a que corresponda um grupo de temas. Nesse sentido, tanto as formas de comunicação dos signos - adotados pelos professores - como os temas, estão ligados no processo de produção discursiva. O falar sobre o aluno, sobre suas notas, seu desempenho e o que acontece com ele, faz parte do universo discursivo do professor, uma vez que o professor fala de um campo discursivo institucionalizado. Assim, as articulações “ditas” trazem consigo as marcas institucionais do sujeito-professor de acordo com a sua formação discursiva (FD).

Ao responder que comenta “às vezes” os problemas políticos, fica subtendido que P7 não discute os problemas sociais, políticos e econômicos veiculados pela mídia, mas sim, focaliza a vida privada de uma personalidade da TV, cuja visibilidade está consolidada como, por exemplo, nos atores de novela, modelos, políticos, esportistas.

Isso nos leva a intuir que não basta o telespectador receber um bombardeio de informações e um grande número de imagens para que essas se constituam em agenda do público, mas, de acordo com Barros Filho (1999), é preciso que as informações, as mensagens sejam filtradas de acordo com a interpretação, percepção seletiva e interesse de cada telespectador.

Questionadas se costumam dialogar nas relações sociais ou grupos informais, as entrevistadas responderam que quando se trata de um assunto interessante, que desperta

atenção, sim. Ocasionalmente um assunto ou outro desliza nas conversas familiares, mas as informações veiculadas não chegam a ser analisadas, questionadas e discutidas entre os familiares.

Fazendo um levantamento dos assuntos priorizados pela maioria das professoras, temos: as atividades escolares, sobre os alunos, média, nota, sala de aula em primeiro lugar. É possível depreender que os professores se esforçam para demonstrar que não são susceptíveis às influências discursivas da mídia. No entanto, durante o processo de elaboração de seu discurso, em qualquer situação enunciativa, o sujeito-professor, inconscientemente, retoma ou reconstrói seus enunciados discursivos de acordo com o que é dito na mídia. Há sempre um já-dito em outro lugar, uma *materialidade repetível* (Foucault, 2000a). Assim, o discurso do professor-telespectador é atravessado pelo discurso do outro, pelas diversas vozes que compõem o tecido social, inclusive o da mídia televisiva.

Um outro ponto de incidência mais freqüente, que corroborou para fomentar as discussões entre os professores em seus ambientes familiares e de trabalho, foi a vida privada de pessoas que estão na mídia, como, por exemplo, a gravidez da Carla Perez, dançarina e ex-integrante do grupo musical *É o tcham*. Os temas que passaram deslizando nas relações interpessoais variam de cenas novelescas, problema com o jogador de futebol, sobre suas vidas, política e música. Vejamos os dizeres de P3: *eu converso mais sobre música/ porque essa onda Funk/ todo mundo canta/ toca no rádio/ todo mundo canta/ mas não pára para refletir/ esse tipo de coisa eu comento demais*. Já P5 diz preferir assuntos ligados ao seu próprio “eu”, circunscrito à sua esfera de trabalho, razão pela qual não assistem à televisão e, além disso, falta tempo. Observemos os dizeres de P5:

a gente fala outras coisas/ falamos sobre a vida da gente mesmo/ o que tá fazendo/ do trabalho// a gente fala coisa assim fora de televisão/ então porque meus amigos são professores e às vezes a gente comenta coisas de escola/ durante as caminhadas/ ou às vezes/ a gente comenta uma cena da novela/ porque a gente não tem tempo sabe// você viu naquela novela? que cena tal! agora/ já mais sobre programa/ fica mais complicado.

Apesar de ter sido cogitado que a política entra no rol das discussões dos professores, percebemos que a arena política, em que se encontrava o País, no momento das entrevistas, com a violação do painel eletrônico, envolvendo senadores e deputados, por exemplo, não se transforma numa agenda temática e instigadora para os professores.

Pelos dizeres dos sujeitos-professores, podemos deduzir que alguns temas midiáticos não perpassam os intramuros escolares. É como se a escola não estivesse integrada à realidade social, política e econômica do País.

Não tomando posição, mas para os estudiosos “integrados”, se não se tem uma evidência comunicativa no ambiente escolar, entre os próprios professores, como esperar que haja uma pedagogização da mídia sugerida por Fischer, se os professores preferem ficar discutindo assuntos “cotidianos”? Nesse sentido, não haveria perspectiva de aguçar no aluno, como propõem os mais adeptos à televisão, uma percepção mais crítica e seletiva do que ele vê, ouve e lê na mídia.

5.2 Professor-telespectador aprendendo com o Show do Milhão

Depois de termos feito a indagação a respeito do *agenda setting* nos discursos dos sujeitos-professores, instamo-los a falarem sobre o programa *Show do Milhão*, apresentado por *Sílvio Santos*, às quartas-feiras e aos domingos à noite, no Sistema Brasileiro de Televisão (SBT) para, em seus dizeres, rastreamos as imagens que fazem do programa.

P2: *O Show do Milhão/ que me fascinou/ não pela rotina/ mas pela necessidade do mundo atualizado/ é uma cobrança que eu tenho porque é um projeto que eu quero trabalhar este ano no Vale Saber/ a necessidade do uso obrigatório do dicionário na escola pra cada aluno/ pra cada criança/ o dicionário apresenta muita coisa importante/ eu não posso falar coisa que eu não conheço o significado/ então o programa Show do Milhão ele enfatiza// que é um retrato/ quando traz os universitários e pede um auxílio aos universitários / aquilo ali é um retrato três por quatro da educação do país/ aí eu falo/ socorro/ porque um grão de algum adubo desses universitários eu dei/ eu contribui / então qual foi a parte que eu fiz? se o universitário afirma que é privilégio e afirma de pé junto/ quando na verdade privilégio é a palavra correta/ então eu assisto o Show do Milhão porque apresenta muita coisa rica/ mesmo repetitivo me apresenta muita coisa rica.*

A partir do segmento acima, vários pontos podem ser indicados. Um deles é que, nas representações imaginárias de P2, o *Show do Milhão* a fascinou por ser um programa atualizado. Ao dizer *me fascinou*, o sujeito marca a sua sujeição ao produto midiático. Além disso, a imagem que P2 faz da imagem do outro, da sociedade, pode ser flagrada no trecho *necessidade do mundo atualizado*, levando-a a identificar-se como sujeito do saber de sua formação discursiva. Ela acredita, como professora, que a massa, as pessoas estão sendo informadas com esse tipo de programa e, o que tudo indica, o

programa surgiu como mediador ou, talvez, como a única fonte de conhecimento para a população fora da escola. Para muitos professores, a fonte de informação é, quando muito, apenas o livro didático, em que funciona como um dos discursos de verdade absoluta.

Embora P2 não se veja como “massa”, ela justifica, digamos assim, a existência desse programa, porque as pessoas necessitam estar sempre informadas, atualizadas. Então, a voz que ressoa é a que circula na mídia (impressa, eletrônica) e na escola, cujos discursos estão afinados com a “onda da modernidade”, da novidade, do novo. Além disso, esse programa representa o acesso ao saber, a verdade, não só para essas pessoas mas, principalmente, para ela.

Poderíamos associar esse tipo de programa ao discurso científico, ao modelo do livro didático em que o saber, o autor, as verdades são legitimadas e incontestáveis. Se pensarmos por esse lado, derrubamos a idéia de um “programa atualizado”, novo, pois muitas das perguntas remetem a conceitos tradicionais, cristalizados, retirados dos livros didáticos e estudados no período escolar. Quando não, são perguntas imbecilizadas, da cultura popular que subestimam a capacidade intelectual do candidato como, por exemplo, “água mole em pedra dura tanto bate até que”..... a) que explode; b) que fura; c) que endurece; d) que desmancha.

Maia (1979: 69-77) coloca que todas as culturas surgem de uma prática social e representam os interesses e as aspirações de uma classe dominante e autoritária e que todos os meios de comunicação são engrenagens importantes dos donos do capital sobre a sociedade. O autor afirma que a TV impõe ao telespectador uma cultura já digerida e este a consome, nada preocupado com seu conteúdo (qualidade), mas por hábito. Para ele, adquirir uma cultura não é apenas acumular conhecimentos mastigados de uma classe dominante. Considerando o segmento e as palavras de Maia, parece-nos que é exatamente o que ocorre aí.

Ainda nesse turno, percebemos algumas mudanças argumentativas de seu discurso, as quais se relacionam com a sua prática pedagógica como, por exemplo, *é uma cobrança que eu tenho/ é um projeto que eu quero trabalhar/ uso obrigatório do dicionário na escola pra cada aluno/ o dicionário apresenta muita coisa importante/*. Para P2, o *Show do Milhão* lhe dá argumentos para realizar seu projeto de uso obrigatório do dicionário. É como se o raciocínio fosse assim: Se no *Show do Milhão* há perguntas sobre a ortografia das palavras, e esse programa veicula verdades; se o dicionário é a referência para se saber como é a ortografia de uma palavra e, ao saber o correto, eu me afirmo como

detentor de um conhecimento, de uma verdade, então o uso obrigatório do dicionário na sala de aula é um projeto válido.

No enunciado produzido pela P2, o uso do pronome “eu” *eu quero trabalhar/ eu não posso falar coisa que eu não conheço/áí eu falo/ eu dei/ eu contribuí / qual foi a parte que eu fiz/* sugere uma imagem de professor como o profissional que é totalmente responsável pela competência lingüística não só de seu aluno. Assim, para o aluno escrever corretamente é preciso que ele conheça o código lingüístico da variante-padrão da norma culta, socialmente prestigiada. Na teia discursiva, P2 deixa resvalar o traço tradicional de sua formação profissional bem como a formação discursiva (FD) a que está atrelada, uma vez que deixa transparecer sua crença na escola com a transmissão de significados únicos do código lingüístico mais elaborado.

Para o sujeito-professor, os docentes necessitam não só ter acesso ao saber legitimado, mas utilizar o dicionário como garantia, como instrumento que viabilizará a forma correta de se posicionar na sociedade. E para que isso aconteça, é preciso conhecer o significado das palavras, pois *eu não posso falar coisa que eu não conheço o significado*. Supõe-se que o aluno não precise usar, necessariamente, o dicionário para construir estruturas sintáticas bem formadas, e tampouco conhecer os significados das palavras no momento da enunciação, mas sim utilizar o dicionário como corretor ortográfico, no momento de sua produção escrita, para verificar a forma correta da palavra como, por exemplo, “previlégio” em vez de privilégio, ou ainda, para compreender as palavras obscuras durante a leitura de qualquer material impresso.

Os estudos de Bernstein, realizados mais precisamente de 1958 a 1973, (*apud* Soares, 1996: 26), voltados para os aspectos semânticos evidenciam que a *forma de relação social atua seletivamente sobre os significados a serem transmitidos, e estes, por sua vez, determinam escolhas gramaticais e léxicas específicas*. Pode-se, dizer, então, que o uso da palavra *previlégio* e não *privilégio* está relacionado com a forma de socialização do grupo, ao contexto em que está vinculado, pela falta de leitura nos ensinos fundamental e médio e não só por não usar o dicionário na escola. Vale lembrar que no jogo de relações discursivas *o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, muda de sentido segundo as posições mantidas pelos que as empregam em referência às formações ideológicas nas quais essas posições são produzidas* (Pêcheux: 1995: 160). E, de acordo com Orlandi (2000: 21), as relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos, pode-se dizer assim, são múltiplos.

No enunciado, *o programa Show do Milhão ele enfatiza/* logo interrompido por outra proposição, poderíamos supor, que, de início, ela estaria fazendo um elogio ao programa, pois *o programa enfatiza* conteúdos *ricos* e importantes, conhecimentos universalizados, já-ditos pelas disciplinas institucionalizadas. O outro sentido da seqüência seria que *o programa enfatiza* as falhas do sistema de ensino na voz dos que não sabem responder corretamente as perguntas. Em seguida, ela complementa dizendo que o programa *é um retrato três por quatro da educação do país*. Subjaz, a essa seqüência, uma espécie de crítica à educação, mais exatamente ao Ensino Fundamental e Médio, do qual P2 atua como professora de língua materna há algum tempo, os quais estariam negligenciando a abordagem dada à linguagem e, principalmente, no que diz respeito aos aspectos ortográficos.

Além disso, diferentes vozes atuam, constituindo heterogeneamente o professor. O enunciado de P2 *porque um grão de algum adubo desses universitários eu dei/ eu contribui/* evidencia uma imagem de professor-semeador, cuja tarefa é semear o grão, regar com água e adubar o solo para que o grão se torne viçoso e produtivo no mercado financeiro. Vemos aflorar, ainda, nesse fio discursivo, a posição de um sujeito-professor doador, voluntário, professor que se doa e que *contribui*, com alguma coisa, para o bem e o progresso da Nação, cujos atributos também já foram referidos por Maciel (2001), além de outros: professor-jardineiro, professor-ferreiro. Na seqüência, *então qual foi a parte que eu fiz? se o universitário afirma que é privilégio e afirma de pé junto/ quando na verdade privilégio é a palavra correta*, a voz que emerge, agora, indica a posição discursiva de sujeito-professor que detém o conhecimento do que é certo e do que é errado dizer, a qual se filia à concepção especular de língua.

Na perspectiva de P2, há uma certa insatisfação, um resquício de culpa, pelo fato de os alunos universitários, os quais são convidados para participar do Show do Milhão, afirmarem que a palavra correta é *previlégio* e não *privilégio*. No seu imaginário, alunos do nível superior devem conhecer a língua, ou melhor, falar corretamente, sem trocas fonéticas, apoiadas na ortografia. Pode ser entendido com isso que, para ser universitário, para que o ensino de um país seja bom, é preciso ter domínio da gramática normativa. Depreende-se, daí, que as perguntas feitas pelo apresentador não são passíveis de crítica, mas a troca de *previlégio* por *privilégio* sim!

P3: *Ah! eu assisto muito pouco televisão/ realmente eu não tenho tempo/ sábado a televisão passa o dia inteiro desligada/ porque eu não fico em*

casa/assisto aquele Show do Milhão/ que eu acho assim em termos de entretenimento/ é o que tem de melhor no fim de semana.

No recorte acima, é possível perceber que P3 tenta manter uma posição de total afastamento ao produto midiático alegando que assiste *muito pouco televisão/ não tem tempo/ sábado a televisão passa o dia inteiro desligada/porque não fica em casa*. No entanto, as contradições discursivas vão surgindo, revelando a heterogeneidade que é constitutiva do sujeito. Pelo mecanismo da denegação, P3 luta para apagar uma posição que é contrária a sua. Correlacionando com as demais entrevistadas, P3 também se sente inclinada à recepção do *Show do Milhão* por ser um programa de *entretenimento* e *o que tem de melhor*, evidenciando um julgamento totalizante, absoluto e hierarquizado. O que aponta para os deslizos, para o contraditório, aflorando o não-dito. O sujeito-professor acredita que o seu dizer só poderia ser dito daquela forma e não de outra.

O termo avaliativo “entretenimento”, dado ao programa, pode ser aqui aproximado de “diversão”, “passatempo”, “brincadeira”, evocando o lado lúdico e, de certa forma, leva P3 a “sentir prazer”. Além disso, é uma forma de (re)aprender através das perguntas, conhecimentos já aprendidos e vistos em sua época escolar e que ainda são abordados no contexto escolar.

P4: *Eu assisto tão pouco à televisão hoje em dia/ sabe?/ eu saio muito de casa/ eu não paro em casa/ quando eu não tô trabalhando/ eu tô na casa dos irmãos/ então/ dificilmente eu assisto televisão// mas domingo/ eu gosto de assistir o Faustão/ onde ele faz entrevista com artista/ ou com repórteres/ que vai em vários lugares do Brasil e fala sobre esses lugares que ele foi/ mostra novidades a esse respeito/ quando eu tô na minha irmã eu assisto o Silvio Santos/ o jogo do milhão/ porque é informativo também/ tem muitas perguntas ali que informam mesmo/ que a gente acaba aprendendo/ né? geralmente eu assisto o Silvio Santos de quarta/ quinta/ que é o jogo do milhão/ e dia de domingo.*

Buscando uma certa regularidade discursiva dos sujeitos-entrevistados, percebemos que P4, assim como P3, tentam demonstrar que assistem pouco ou muito pouco à televisão ora porque não têm tempo, ora porque não param em casa. O fato de ser professor, ter todo o seu tempo preenchido com aulas ou visitas a parentes, o professor tenta dissimular o seu assujeitamento ao suporte midiático dizendo *Eu assisto tão pouco à televisão hoje em dia*, (isso pode significar que antes ele assistia). Todas essas justificativas nos levam a pensar também que é uma forma de resistência de P4 para não manifestar qualquer opinião sobre os programas televisivos. Ou ainda, que assistir à televisão é para

quem não tem o que fazer, vive isolado do convívio das pessoas e não tem outra “companhia” dentro de casa. Um sentido que aflora é que as relações sociais são sempre mais importantes.

No entanto, há vozes que atravessam o sujeito-professor incitando-o a falar o “não dito”, que é sobre o aparelho televisivo servir para quebrar o silêncio do seu ambiente, das tardes de domingo e das noites em que se encontra em casa. Podemos observar que P4, apesar de relegar a TV a segundo plano, percebemos pelos diversos programas elencados que a TV ocupa um espaço não diário, mas com bastante frequência em sua vida. Assim, cita o programa do Faustão alegando que gosta das entrevistas e dos lugares em que os repórteres visitam. Supõe-se que, para selecionar e descrever esse aspecto do *Programa Domingão do Faustão*, é preciso que a recepção tenha ocorrido mais de uma vez, caso contrário seria uma situação esporádica, única. E mais: como frequenta quase continuamente a casa do irmão e quando está lá assiste ao *Show do Milhão (quando eu tô na minha irmã eu assisto o Silvio Santos/ o jogo do milhão)*, então, é possível dizer que esse programa é sempre assistido por ela, contrariando o seu discurso anterior: *eu assisto tão pouco à televisão hoje*.

O que tudo indica é que esse programa tem um público fiel ou, metaforicamente falando, professores-alunos que se sentam não nos bancos escolares, mas nos sofás de suas salas para receber as informações e aprender alguma coisa. E os que não são professores tampouco alunos, provavelmente sentam-se, também, nos sofás de suas casas com a postura de alunos perante a emissão das verdades verdadeiras. P4 acredita que esse programa é *informativo* e assistindo-o conseguirá manter-se informada/atualizada. O que poderíamos dizer que essa palavra avaliativa denota efeito de evidência construído no imaginário de professores como um consenso absoluto e verdadeiro já-dito em outro lugar. O emprego do adjetivo avaliativo (jogo do Milhão é informativo) convoca uma certa comparação com um outro que, no caso, poderia ser menos informativo.

Nesse contexto de pergunta e resposta, o professor se reveste de um eterno aprendiz. A situação é bastante semelhante ao espaço de sala de aula. Depreendemos nesse turno, que existe uma tensão entre o professor e a televisão, pois ele sempre tenta esconder a sua recepção televisiva, principalmente aos programas de auditório. Como pudemos perceber pelo fio discursivo de P4, a recepção pode não acontecer em sua casa, mas acontece em outra situação.

P7: *Eu acho que o programa ainda que eu fico/ que eu perco tempo/ se é de dizer assim/ é o Show do Milhão/ é um entretenimento/ mais cultural/ aí chama a atenção/ fico ali/ ajudo/ tem coisa que eu sei/ tem coisa que eu não sei/*

Através do enunciado *Eu acho que o programa ainda que eu fico/ que eu perco tempo é o Show do Milhão* podemos perceber o quanto P7 se sujeita a esse discurso. Na expressão verbal, seguida do advérbio de lugar “fico ali”, é visível como a mídia tem o poder de “controlar os corpos” (Foucault, 2000b), estabelecer o lugar e a hora para o sujeito se calar, se posicionar e permanecer imóvel. Nesse jogo, o sujeito professor, ilusoriamente, acredita estar exercitando a sua mente *aí chama a atenção, ajudo*. No entanto, é um efeito simbólico, pois o suporte midiático é o *locus* privilegiado para a proliferação do saber. E é por intermédio do jogo de vozes presentes na materialidade discursiva desse programa, mais precisamente do apresentador Silvio Santos, da produção, dos internautas, que enviam as perguntas para o *Show do Milhão*, que P7 consente o assujeitamento. Se por um lado novos mecanismos de “entretenimento”, de “cultura” e de “saber” são criados nos meios de comunicação, novas formas de dominação, manipulação e poder são aprofundados, perpassando por toda a rede social. São as vozes que manipulam, que criam a ilusão de que cultura é *um entretenimento, mais cultural*, porque se assemelha ao saber escolar. E esse é julgado como sendo “cultural”, ou seja, a imagem de saber elitizado, institucionalizado, disciplinado.

No imaginário de P7, o programa simboliza uma forma de aprender “coisa”. O sujeito-professor, tendo a ilusão de ser o *Show do Milhão* um programa cultural, sente-se, também, premiado com as respostas assertivas: *tem coisa que eu sei*, e se sente recompensado, pois aprende: *tem coisa que eu não sei*. Pensando no “jogo” que representa o *Show do Milhão*, fica difícil classificá-lo apenas como um programa de “entretenimento” e “cultural”. Seria uma visão bastante superficial e limitada, pois é um espaço midiático onde se recupera, resgata o saber legítimo, o conhecimento histórico-cultural valorizado e cristalizado nos documentos históricos, nos bancos escolares ou, mais precisamente, do Discurso Pedagógico (DP). Nos dizeres de Marandin (1979), citado por Orlandi, o discurso pedagógico seria:

(...) neutro que transmite informação (teórico ou científico), caracteriza pela ausência de problemas de enunciação: não teria sujeito na medida em que qualquer um, que estivesse envolvido nas regras do jogo, poderia ser sujeito

(credibilidade da ciência), e onde existiria a distância máxima entre emissor e receptor (Orlandi, 1983: 21-22).

Então, do ponto de vista do seu referente, o DP seria caracterizado, em uma dada formação social, como o discurso autoritário puramente “cognitivo e informacional”. Há nisso uma certa similaridade com o discurso midiático, que se dissimula como transmissor de informação sob a rubrica da academicidade/cientificidade. O sujeito-professor, crendo nisso, posta-se diante do aparelho televisivo e se sujeita às regras do jogo de perguntas e respostas.

A didática da pergunta-resposta, modelo do Behaviorismo, tão conhecida nos meios escolares, é a base do programa. A grande diferença é que o aluno tem, como estímulo, uma nota que varia de 0 a 10, enquanto que a recompensa para cada resposta certa, nesse jogo midiático, é a barra de ouro, representada como um bem concreto e simbólico (de consumo).

Assim, é preciso considerar as relações de poder entre o apresentador e os participantes, o jogo polêmico de dominação e esquiva, o espaço de perguntas e respostas, as formas de manipulação, a ação e reação dos envolvidos diante de cada pergunta aparentemente difícil e o conflito social que está sempre inscrito e situado em circunstâncias sócio-históricas particulares, sendo que cada indivíduo tem uma história de vida, um grau de conhecimento, uma necessidade financeira que deseja suprir. E todo processo de comunicação é um processo polêmico de convencimento, onde poder e saber estão em jogo constante e os valores sociais se reproduzem ou se modificam. É preciso considerar tal evento como um espaço discursivo, onde as relações de *saber e poder* se articulam e que ambos são indissociáveis.

Nesse sentido, trata-se de um jogo de forças, uma estratégia de luta, uma prática social. Assim, não é possível conceber que o poder se exerça sem o saber, nem saber que não engendre poder, como postula Foucault (2000b). A prática discursiva, segundo Foucault (2000a) é, dialeticamente, ao mesmo tempo constitutiva e criativa. Daí que os professores entrevistados deixam nos seus fios discursivos as marcas que entraram nesse jogo.

5.3 O professor como telespectador de programas de auditório

A exposição de uma leitura de imagens possíveis que sustentaria um estudo bastante completo do discurso da mídia televisiva implicaria um trabalho que por si só

justificaria uma longa investigação. Assim, nessa parte do trabalho, não pretendemos pôr uma lupa nos enunciados transcritos e tampouco dar um tratamento exaustivo ao assunto, apenas rastrear, no espaço discursivo, as imagens que os professores-receptores fazem dos apresentadores quando assistem aos programas *Domingão do Faustão* (apresentado por *Fausto Silva*), programa dominical *Sílvio Santos* e *Domingo Legal* (apresentado por *Augusto Liberato*), bem como as regularidades e as contradições desses discursos. Na análise desse quadro, levantamos uma questão para estimular as entrevistadas a falar sobre o assunto. Apresentamos, também, alguns recortes das verbalizações dos sujeitos-professores feitas durante a sessão midiática, enfocando o *Programa da Hebe Camargo* e o *Programa do Ratinho*.

- **Quais são os programas preferidos nos fins-de-semana?**

Passamos, então, à análise de fragmentos dos discursos das professoras entrevistadas.

P1: *No domingo/ a televisão em casa/ se o marido tiver// futebol/ se o marido não tiver bem pouco se liga/ quase não se liga a TV/ nem Gugu nem Faustão porque eu não aprecio muito a forma como eles conduzem o programa/ **Como eles conduzem o programa?** eu penso que eles exploram o sentimento da população pra ter IBOPE/ é a maneira que eu vejo a exploração/ um sensacionalismo de problemas vivenciados pelas pessoas que ficam muito assim/ muito públicos/ muito escancarados.*

É possível perceber que P1 manifestou-se avessa à audiência dos programas televisivos no fim-de-semana, como, por exemplo, *Domingo Legal* e *Domingão do Faustão*. Conforme o recorte: *no domingo/ a televisão em casa/ se o marido tiver/ futebol/ se o marido não tiver/ bem pouco se liga/ quase não se liga a TV/ nem Gugu nem Faustão/ porque eu não aprecio muito a forma como eles conduzem o programa*. Nesse enunciado, P1 enfatiza que a televisão só é ligada quando o marido está em casa assistindo ao futebol, caso contrário, não se liga a televisão. Ou seja, ela não é responsável ao assujeitamento da família à TV, mas, ao marido. Um sentido possível nesse enunciado é que P1 assiste a esses programas, mais especificamente ao programa do Gugu, e isso acontece quando os namorados estão presentes nas tardes de domingo. Além disso, esse tipo de programa, considerado sensacionalista, é do gosto e agrado dos namorados, mas não dela e de sua família.

De acordo com os estudos de Stephens (1993), o sensacionalismo já existia em 1300, antes da imprensa. Os jornais impressos, da década de 1830, denominados “jornais baratos”, informavam dois assuntos prediletos dos sensacionalistas: crime e divórcio. Se formos fazer uma analogia com a mídia impressa dessa época com os nossos dias de hoje, veremos que o sensacionalismo continua presente, tanto no jornal impresso, como nos *Programas do Ratinho*, *Cidade Alerta*, etc. No entanto, há no imaginário social que classes intelectuais não se deixam seduzir por esses programas. Daí, então, o enunciado trazer como responsáveis por fazer circular esses programas sensacionalistas, na casa de P1, os namorados das filhas. Ou seja, um membro externo, cuja formação intelectual não é da alçada dela.

Podemos, ainda, interpretar que, se ela faz uma análise da recepção desse produto dizendo que *não aprecia muito a forma como eles [Gugu, Faustão] conduzem o programa*, certamente é porque a audiência já foi feita por ela em outras ocasiões. No enunciado, *eu penso que eles exploram o sentimento da população/ é a maneira que eu vejo/* P1 se vê como fonte e origem do discurso, mas, na realidade, são efeitos discursivos. Embora P1 tenha se pronunciado desfavorável a esse tipo de programa, justificando que é pela forma como o apresentador *conduz o programa* e *explora o sentimento da população* em prol do Ibope, ela acaba assistindo quando faz “sala” para os namorados das filhas. Desta maneira, é a preferência dos convidados que deve ser priorizada e não a sua opção e escolha televisual.

P2: *eu gosto do Programa do Show do Milhão, que apresenta essas qualidades que eu achei/ Adriana Galisteu ela tá conduzindo bem o programa/ gostei de ver que ela está conduzindo/ eu gosto do programa da Hebe, embora eu acho que está ultimamente meio lenthinho// eu gosto do Programa do Gugu/ mas o fim de semana não tenho muita opção / eu fico mais com o 43 que é o People and Art/ eu assino a NET/ então me dá o luxo de escolher alguma programação ainda. **Desses, qual que você acha que é mais cultural, mais informativo?** é o 43 People and Art/ é o GNT/ que trazem assim cultura/ documentários/ isso me fascina. **E da rede comercial?** da rede comercial?// eu vou colocar num empate o SBT e a Globo porque às vezes enfocam assuntos de extrema grandeza.*

O que tudo indica, em termos quantitativos, a audiência televisiva monopoliza a atenção de P2 nos programas da *Adriana Galisteu*, Programa da *Hebe Camargo*, do *Augusto Liberato* e, principalmente, a preferência recai, no programa *Show do Milhão*. No seu imaginário, a apresentadora *Adriana Galisteu* está *conduzindo bem o programa É Show*, apresentado na Rede TV todas as noites. Podemos flagrar no discurso de P2 um

posicionamento favorável ao exercício do poder da apresentadora no sentido de conduzir³⁵ os atos, atitudes, comportamento e, principalmente, o discurso dos sujeitos-participantes. Então, se P2 gosta de ver que a apresentadora está conduzindo bem o programa, podemos supor que em sala de aula, o sujeito-professor conduz os seus alunos através de mecanismos de coerção – como delimitar o espaço, tempo de cada um para se pronunciar. O que denota uma certa relação de poder do DP.

Conforme os seus dizeres, *eu gosto do programa da Hebe/ eu gosto do Programa do Show do Milhão/ que apresenta essas qualidades que eu achei*. Ao dizer *eu gosto*, o sujeito-professor deixa transparecer o seu assujeitamento e, também, podemos depreender que a imagem que P2 supõe que o corpo docente faz da imagem desse programa corresponde à imagem de cultura, de informação, de conhecimento. O que nada mais é do que efeito ideológico interpelando o sujeito-professor.

Em outras palavras, é possível afirmar que o *Show do Milhão* é o programa que tem contribuído para a formação cultural e informacional da P2, pois, no seu imaginário, tal programa apresenta não uma rotina, mas um *mundo atualizado*. Podemos dizer, que P2 está recapitulando os conteúdos programáticos vistos no período escolar e se apóia nisso, acreditando que está se atualizando. O sujeito constrói seu discurso tendo a ilusão de que a materialidade discursiva midiática é transparente, cristalizada. A realidade não é transparente, portanto o discurso não pode representá-la como uma evidência. A realidade sempre oferece ao indivíduo possibilidades de recusa ou aceitação do mundo social em que vive.

Interpretando os dizeres de P2, podemos deduzir que há um certo interesse pelos programas de entrevista. Geralmente tais programas visam manter um prolongamento familiar com os seus telespectadores de casa, quebrando a frieza que a TV passa. Assim a apresentadora recebe seus convidados, as personalidades do mundo artístico, cultural, intelectual e político na “sala de visita”, no seu sofá, criando um efeito natural para o público de casa.

P2 ao se referir, no final do turno de sua entrevista, que assina a NET, assiste ao programa *People and Art/ GNT/* P2 espelha uma imagem de que é uma professora que se mantém informada, que tem um gosto audiovisual apurado, selecionado para a *cultura e*

³⁵ É preciso lembrar, aqui, que, na atualidade, os apresentadores de programas de auditório são dirigidos pelo comando do diretor geral do programa por meio do ponto eletrônico. Então, o/a apresentador/a conduz e é conduzido. E isso nem sempre é percebido pelo telespectador. Só mais recentemente os apresentadores/animadores de programas televisivos vêm divulgando as “ordens” do ponto.

documentários. É como se assistir ao canal 43 a fizesse não-consumidora de mídia, mas consumidora de Arte.

De acordo com Thompson (2000: 174 - 180), os fenômenos culturais podem ser vistos como fenômenos simbólicos. Para esse autor, a comunicação de massa se interessa pela produção e transmissão de formas simbólicas, de expressões significativas que são produzidas e transmitidas pela indústria da mídia. Uma vez produzidos os fenômenos significativos, os indivíduos, situados em circunstâncias sócio-históricas particulares, captam determinados sentidos. Entendidos desta maneira, os fenômenos culturais podem ser interpretados como expressão de relações de poder e conflito entre os indivíduos. Considerando a diversidade dos significados, os indivíduos podem receber os fenômenos culturais e transmiti-los de maneira diferente ou incorporar no seu cotidiano como uma forma simbólica significativa.

No caso específico de P2, sua postura é de assujeitamento em relação aos significados e valores culturais apresentados nesse canal, até porque têm afinidade com os valores da escola. É possível perceber, também, que P2 mantém as duas emissoras, SBT e Rede Globo, no mesmo nível de qualidade cultural, revelando uma não-coincidência discursiva, uma vez que demonstrou ter uma preferência aos canais fechados.

De forma bastante resumida, podemos ver a imagem que o professor-telespectador fez durante a sessão midiática do *Programa Hebe Camargo* e a imagem que o professor fez da apresentadora.

Dos recortes analisados, percebemos que esse programa, de forma geral, é muito pouco apreciado. Quando ocorre alguma recepção, no contexto dos sujeitos-entrevistados, acontece de forma esporádica, por acaso, porque *a minha mãe às vezes fica com o controle e a gente tá assistindo o programa junto/ então se não tá interessante/ muda de canal/ vai mudando, a gente pega um pedacinho/ uma facção de cada canalzinho/ sem perder nada* (P2). Pelos dizeres de P2, ela não se dá conta que se sujeita aos domínios da mãe. Assim, acaba assistindo exatamente o que a mãe quer. P2 tem a ilusão de que a alternância de um canal a outro pelo uso do controle remoto – o *zapping* - expressão usada pela argentina Beatriz Sarlo (1997: 57, *apud* Fischer, 1997) - *sem perder nada*, ela tem uma variedade maior de informação. Mas, pode significar não só baixa qualidade de informação, como também o seu assujeitamento ao discurso televisivo.

Nos dizeres *eu não consigo assistir* (P1); *eu não assisto* (P4); *não é um programa que me atrai* (P6), os sujeitos enunciativos vão costurando o seu dizer na situação de interlocução de modo a garantir, ilusoriamente, a sua unicidade sob um mesmo

ponto de vista. Em outras palavras, os efeitos de sentidos são criados nos momentos discursivos pelos sujeitos que participam do jogo argumentativo. Como nos diz Gregolin (1999), toda fala dirige-se para um outro e busca a sua adesão na voz do outro, no olhar do outro. Há sempre um já-dito que regula a produção temática que deixa transparecer que o sentido é único. Assim, as entrevistadas, pela denegação *eu não*, marcam o seu posicionamento como se esses fossem fixos, definitivos, estáveis. Vale reforçar que *o discurso é palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando* (Orlandi, 2000: 15).

É a partir de um conjunto de regularidades que podemos determinar a dispersão do sujeito e sua descontinuidade, em relação a si mesmo (Foucault, 2000a). Na perspectiva discursiva, há deslizos, contradições que explodem revelando a natureza heterogênea dos sujeitos.

Nas representações imaginárias de P1, o programa é *tudo impecável / glamour/ glamour/ uma agenda cultural*; Para P3, por exemplo, esse programa retrata um *ambiente social sofisticado/ o visual é todo sofisticado/*; P5: *é muito social/*. Encontramos nesses posicionamentos uma certa contradição discursiva dos professores-telespectadores, pois manifestaram anteriormente que *não assistem/ não é um programa que atrai*. No entanto, as vezes se encontram no fio discursivo revelando uma imagem positiva do programa. As pistas que nos permitem perceber essa imagem valorativa são reveladas pelos léxicos empregados como: *sofisticado, impecáveis, glamour*. Ou seja, o professor também gostaria de se encontrar naquele ambiente sofisticado, mas a ele cabe apenas visualizar a posição que as estrelas, os convidados ilustres ocupam. O professor também gostaria de ter o seu momento de glamour.

Nos dizeres de P2, *é bom você ver coisa bonita/ saber da vida dos artistas, parece que já não basta a vida da gente a gente quer sempre saber mais/ o visual dela já é um atrativo/ as jóias que ela usa/ porque usa só jóias*. No cenário midiático, cria-se uma ilusão de sentido que permite ao telespectador produzir formas simbólicas de representação da sua relação com a realidade concreta. Então, quem se identifica com o programa, com o estilo *sofisticado* da apresentadora *Hebe Camargo*, com sua *postura elegante*, investe um desejo de chegar aos 70 anos, como a apresentadora, da mesma forma, bonita, elegante, bem vestida.

Na verdade, querer saber da vida dos artistas, por exemplo, é uma falsa ilusão do sujeito. O visual da apresentadora *já é um atrativo/*, que por si só basta para atrair a audiência feminina (P2). Para P6 *as pessoas assistem pra passar tempo e pra se*

deslocarem assim do mundo delas pro mundo das estrelas de coisa bonita/ gente famosa/ Ah! é pelo menos enquanto tá ali assistindo meia hora/ elas deixam de ser elas pra viver num mundo das estrelas. P6, ao justificar a recepção midiática das pessoas (do povo, das mulheres) ao programa da Hebe, deixa escapar um desejo de querer e *viver num mundo das estrelas* e que também o assiste como forma de deslocamento do seu mundo.

Ainda na fala de P2 *de negativo é que é a realidade nossa não é essa que eles vivem/ né? Eles têm lá todo aquele momento maravilhoso e nós somos assalariados aqui lutando por transformar cabecinhas*, percebemos vozes de um sujeito-professor descontente, frustrado com a sua profissão, com a sua condição de assalariado. A televisão tem esse lado de marcar as diferenças sociais, criar um distanciamento de quem está na mídia e de quem é público-receptor.

Como em toda materialidade discursiva midiática, há sempre uma intenção a ser atingida, o *Programa da Hebe Camargo*, na visão das professoras, visa informar e entreter. Mas, segundo Marcondes Filho (1995: 70), esse programa pressupõe não um diálogo entre convidado e apresentador, mas uma pseudoentrevista, pois a anfitriã se sobrepõe, constantemente, ao entrevistado, conduzindo-o ao jogo discursivo de perguntas e respostas seguindo um roteiro pré-estabelecido, tal qual uma aula de leitura e interpretação de texto, em que o professor utiliza as perguntas já elaboradas do livro didático e espera ouvir resposta x e não y.

P3: *O Programa do Gugu não assisto / eu acho extremamente sensacionalista/ eu acho ridículo/ ridículo / o programa do Silvio Santos / não assisto também pelo mesmo motivo/ pela baixaria/ porque eu não sei ficar presa a uma coisa que não me acrescenta nada/ assim/ entendeu? eu tenho muito curiosidade em saber/ de aprender e tal/ então/ o programa de Ratinho/Gugu/ Topa Tudo por dinheiro/ essas coisas não me acrescentam nada/gosto muito de documentário/ **Qual por exemplo?** eu assistia Discovery/ aquele canal de documentário da TV a cabo, né? **E a TV Cultura?** quando dá certo de eu colocar e coincidir porque como a televisão aberta não tem muito// intercalo um pouco com aquela RTV/ né? então não é sempre que passa/ quando passa na Cultura eu gosto muito/ **Qual que você gosta mais?** não me lembro assim de nenhum específico agora pra te falar/ até porque faz tempo que eu não assisto televisão de domingo/ nunca dá muito tempo.*

Observamos, no intradiscurso, um posicionamento de resistência de P3 ao *Programa do Gugu*, assim como das demais professoras. A avaliação subjetiva de P3 é reforçada através do modalizador adverbial como *extremamente* que intensifica e reforça

sua subjetividade discursiva em relação ao que enuncia. As marcas lingüísticas adjetivadas *sensacionalista e ridículo* expressam valores subjetivos de P3 tanto no que diz respeito ao apresentador *Augusto Liberato* (Gugu), quanto ao programa em si.

Assim, o sujeito, embora acredite, ilusoriamente, ser a fonte de seu discurso, ele nada mais é do que o suporte e o efeito do mesmo. Na realidade, P3 retoma discursos já-ditos em um outro momento, na fala de outro. Embora não seja possível identificar, na superfície do enunciado (intradiscurso), o pré-construído, poderíamos dizer que há ecos discursivos que reproduzem um conhecimento fixo, homogêneo, do senso comum. Conforme Authier-Revuz (1990-27) *nenhuma palavra é neutra, mas inevitavelmente “carregada”, “ocupada”, “habitada”, “atravessada” pelos outros discursos e pelos discursos do outro*. Em outras palavras, diferentes vozes habitam o discurso do sujeito apontando para a heterogeneidade que lhe é constitutiva.

No fio discursivo, P3 manifesta total aversão ao programa do Carlos Massa, codinome *Ratinho*, apresentador de um dos maiores programas sensacionalistas da TV brasileira, do Sistema Brasileiro de Televisão (SBT), e ao *Topa Tudo por Dinheiro*, apresentado pelo Sílvio Santos, por serem programas que não lhe acrescentam nada. Então, há vozes discursivas advindas dos meios midiáticos que despejam conhecimento/cultura nos sujeitos-telespectadores e, não só em P2, que assiste ao *43 People and Art/ GNT/ que trazem documentário*, como também P3, que assiste ao *Discovery, o canal dos documentários* porque é a cara da escola. Ou seja, esse programa corrobora para acrescentar algo mais ao seu saber e, até mesmo, para “matar” sua curiosidade, pois a televisão comercial *não tem muito*, digamos assim, a oferecer para suprir algum tipo de conhecimento que lhe falta.

P3 quer passar uma imagem de uma pessoa culta, inteligente, que assiste aos programas da TV a cabo porque esses acrescentam novas informações a sua formação, visto que o *Programa do Ratinho, Gugu* ou *Sílvio Santos* estão muito aquém dos seus interesses. Em outras palavras, tais programas estão colocados numa posição muito inferior ao seu nível de conhecimento. Não condizem com a sua formação discursiva e profissional.

Mas o que se solta do fio discursivo são as vozes divergentes que denunciam, ao tentar camuflar, uma possível recepção aos programas de auditório além dos programas *documentários*. É possível perceber como P3 vai se escorregando pelo fio discursivo, *não é sempre que passa/ quando passa na Cultura eu gosto muito/ não me lembro assim de nenhum específico/ até porque faz tempo que eu não assisto televisão de domingo/ nunca*

dá muito tempo. O que depreendemos desse enunciado são as incoerências discursivas, que revelam um sujeito heterogêneo.

Como dizer que *gosto muito*, sem se lembrar de qual que assiste? Além do mais, faz muito tempo que P3 não assiste televisão, pois “nunca” dá tempo. O uso da expressão *não é sempre que passa* mostra um sujeito buscando respaldar não uma desculpa pelo seu esquecimento ao produto midiático, mas porque é uma manifestação discursiva produzida para criar um efeito de sentido no interlocutor, no caso, o sujeito-entrevistador. A imagem de que assiste a documentários e não aos programas de auditório nos leva a dizer que é essa imagem que se espera de um professor de português e, de certa forma, faz parte do imaginário social.

Nos recortes abaixo, atentamos para a imagem que o apresentador *Ratinho* passa ao sujeito-professor. Para muitas pessoas de nossa sociedade, inclusive para os professores, esse programa é o palco, pelo viés metafórico, da vida doméstica, ou como se refere Leite (2001) da *sujeira doméstica*, por encenar situações conflituosas entre “marido-amante-mulher” ou de um lado mais extremo, por envolver protagonistas que apresentam relacionamentos, considerados no imaginário social, transviados e anormais, como o caso dos homossexuais, travestis, gays, etc.

Questionadas para justificar as razões que a levam a assistir a esse tipo de programa, obtivemos as seguintes respostas:

P2: *eu não assisto.*

P1: *nem eu.*

P2: *por um acaso eu assisti um/ mesmo porque eu dou aula no período da noite/ eu não assisto.*

P7: *se eu falar que não assisti/ eu to mentindo/ mas eu acho uma coisa de louco/ é outro sensacionalista/ agitação total/ é um programa bem sem cultura/ eu acho que não tem nível nenhum/ **E o teu marido?** às vezes ele assiste/ no horário que tá passando o Ratinho/ ele vê aquela// Adriana Galisteu/ É Show! e às vezes eu assisto com ele/ me agrada também o programa dela.*

P8: *eu nunca nunca parei e sentei pra assistir esse programa / o que eu tenho contato/ assuntos que foram abordados nesse programa/ na aula de nataçãõ/ “Ah! você assistiu ontem?” na escola uma aluna me contando a estória do telefone celular / que a mulher colocou na (xx)/ pra poder entrar na delegacia/ então por intermédio de outras pessoas/ eu vi outro dia esse negócio de DNA/ porque o meu sogro ligou pra assistir o Show do Milhão/ ele passa um pouquinho antes do Show do Milhão/ né? daí eu*

tava no quarto e ouvi e tal / mas eu nunca assim liguei exclusivamente pra assistir esse programa.

P4: *a gente pega o programa no finalzinho pra ver o Show do Milhão*

P3: *eu também, quando acontece.*

P5: *no finalzinho você acaba vendo...*

P2: *que vem depois/ esse ai é o aperitivo do que vem depois/ a curiosidade.*

P3: *como é uma coisa que foi feito pra rir, a pessoa acaba: Ah! não tem nada pra fazer/ deita lá assiste/ né? vamos dá risada um pouquinho.*

Os sentidos que resvalam entre o dito e o não-dito nos levam a concluir que há sempre uma denegação no discurso do sujeito- professor (Authier-Revuz, 1990). Para isso, utiliza estratégias discursivas marcadas pela negação gramatical *eu não/ eu nunca* causando um efeito de sentido de contestação, de posição contrária. O sujeito-professor não quer deixar transparecer que se sujeita a essa materialidade discursiva.

Considerando o status, o lugar de onde fala, a formação discursiva utilizado por Pêcheux (1993), que designa o conjunto de formulações (o que pode e o que deve ser dito) a partir de uma dada posição, é possível compreender a sua insistência em dizer que não assiste ao *Programa do Ratinho*. O professor, por estar inserido num campo discursivo onde a sua prática discursiva sugere conhecimento, saber, domínio, informação e cultura, prefere ao *Show do Milhão* por acreditar que esse programa é atualizado e é o programa que a sociedade letrada deva assistir.

Partindo do pressuposto de que o sujeito é dividido, heterogêneo, assim como o discurso não nasce no sujeito, mas numa relação dialógica e numa relação de sentidos com outros discursos, o sujeito não tem pleno controle sobre o que diz, pois há sempre um equívoco, um deslize, uma contradição entre o que resplandece e o que tenta esconder.

Descortinados os dizeres dos sujeitos-professores, podemos interpretar que, de modo geral, embora tenham negado verbalmente a recepção do programa, sempre acabam assistindo ao *Programa do Ratinho*, seja *por acaso*, ou porque o *sogro ligou pra assistir o Show do Milhão/ É Show*, ou ainda, porque assistiam à alguma coisa no *finalzindo*, antes de começar o Programa *Show do Milhão*. Ou seja, metaforicamente falando, assistem como “fundo sonoro”, em situações esporádicas, porque alguém da família (pai, mãe, marido, sogro) ligou a televisão, levando-a um assujeitamento, quando passava pela sala,

acabou ouvindo a voz do apresentador ou quando esperava “passivamente” o início de um outro programa.

Além disso, há outras vozes que suscitam os comentários sobre o programa, efeito do *agenda setting*, como *outro dia na aula de natação/ Ah! você assistiu ontem?* ou *na escola uma aluna me contando* (P8). Quer dizer, o professor em hipótese alguma admite que assiste a esse programa por esse ou por aquele motivo, por outro lado, sabem dizer o que foi apresentado e justificam tal conhecimento pelo que os outros disseram, como, por exemplo, a aluna, que narrou um assunto visto no *Programa do Ratinho*.

Considerando que não existe discurso neutro, porque todo discurso é enunciado de uma posição sócio-histórica (e, portanto, ideológico), assim como não há sujeito sem ideologia, resultado de constitutivos como a história, a política, a cultura também faz parte. Todo enunciado é portador de uma certa regularidade e nele se entrecruzam diferentes vozes que estão sempre transformando e movimentando os discursos. Assim, não podemos considerar o discurso como um documento de maneira fechada, limitada e definitiva, como tem sido feito. No imaginário de P7 *é um programa bem sem cultura*. Tal posicionamento, na visão de Soares é uma afirmação *cientificamente indefensável*, pois *não há grupo social a que possa faltar cultura*. E diz mais:

não é adequado qualificar grupos sociais como “culturalmente deficientes”, ou “privados de cultura”, ou “carentes de cultura”, como faz a ideologia da deficiência cultural. O que se deve reconhecer é que há uma diversidade de “culturas”, mas todas igualmente estruturadas, coerentes e complexas (Soares, 1996: 14).

Com isso, podemos dizer que o enunciado de P7 se filia ao discurso da ideologia da deficiência, que caracteriza boa parte dos membros de nossa sociedade.

Ainda podemos dizer que o *Programa do Ratinho*, mesmo sendo extremamente sensacionalista, também traz um tipo de cultura que atende a determinadas classes sociais. Desse fragmento é possível dizer que, no discurso de P7, evidenciam-se vozes que projetam crença a respeito de cultura de forma dicotômica; há aqueles que têm cultura e há outros que não têm cultura. É uma voz do passado colonial que ecoa no hoje.

Nos dizeres *eu acho uma coisa aquilo de louco/ eu acho que não tem nível nenhum*, há marca de uma subjetividade expressa pelo pronome pessoal “eu”. Apesar de considerar o *Programa do Ratinho sem nível, sem cultura, uma coisa de louco, sensacionalista demais*, P7 acaba assistindo-o porque o marido assiste. Nesse contexto, a

imagem que P7 faz em relação ao programa e até mesmo ao apresentador é de “louco” e, apesar disso, se submete a assistir as cenas de loucura e histeria dos loucos-participantes que compõem o hospício e dos que são instados a confessar o que há de mais secreto em suas vidas. Ao serem interrogados sobre seus desejos, seu passado, diante das câmeras de TV, tornam-se objeto de saber e curiosidade para o público telespectador.

Parece, também, que o professor toma para si as representações já-ditas do seu grupo social e, além disso, seu discurso soa como efeito de “verdade”. Por “verdade”, Foucault (2000c: 14) entende *um conjunto de procedimentos regulados para a produção: a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados*. Sabendo que saber e poder inserem-se no discurso e que ambos são indissociáveis, podemos concluir, então, que a “verdade”, ligada a sistemas de poder que a produzem e a efeitos de poder que ela induz, circula nos meios de comunicação, nos aparelhos de educação, na voz do professor como objeto de debate e de confronto social. Enfim, reproduz “regime” de verdade. Por regime de verdade Foucault entende:

tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros (...); a maneira como se sanciona uns e outros, as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção de verdade (...) (Foucault, 2000c: 12).

No turno que segue, as professoras foram estimuladas a falar de como os alunos/jovens ou até mesmo o cidadão comum podem receber as mensagens veiculadas no Programa do Ratinho e assumi-las como válidas. Analisemos o recorte-discursivo:

P6: *infelizmente eles vão receber essa informação como válida/ porque o aluno não tem maturidade/ o público que é atingido/ ele não tem maturidade pra analisar como nós/ que somos professoras/ que trabalhamos com o ser humano em sala de aula / a nossa visão é outra / a criticidade do povão é diferente da nossa/*

P1: *parece que ele hipnotiza/ que o povão consegue ver: “nossa! ele resolveu o problema desse rapaz/*

P2: *exato / a gente tá analisando por outro ângulo.*

Nos discursos do grupo pesquisado, foi possível capturar fios referentes à imagem que o professor tem do lugar que ele ocupa frente à mídia televisiva e a imagem que o professor tem do lugar que o aluno e o povo ocupa como sujeito-telespectador.

Observando, primeiramente P6, é possível interpretar que em seu discurso soam vozes que refletem a escola tradicional, onde se configura a magistrocêntrica, isto é, a autoridade do professor, o seu intelectualismo, o controle sobre o aluno e esse é visto como um receptáculo vazio ou como imaturo (não pronto) para alguma ação.

O modelo da escola tradicional do século XIX, como expõe Aranha (1996), evidencia mais do que nunca o dualismo escolar, ou seja, o professor ocupa uma posição superior ao aluno, assim como há uma escola para a elite e outra para a classe operária. O professor é o que detém o saber, inclusive para leitura dos textos midiáticos. O aluno é aquele que deve receber os ensinamentos, pois não está preparado para depreender os sentidos veiculados pelos textos imagéticos.

As idéias de Kant (1724-1804), um dos maiores pensadores iluministas, tornam-se fecundas para a pedagogia tradicional, no século XVIII, conhecido como Século das Luzes - Iluminismo - que preconiza a exaltação do poder da razão e a qual levaria o homem a conquistar sua “maioridade” como ser autônomo.

Para P6, *aluno não tem maturidade / ele não tem maturidade pra analisar como nós/ que somos professoras / o que é veiculado pela TV*. Buscamos em Comte (1798-1857), fundador do positivismo, uma explicação para tal posicionamento. Esse filósofo francês acreditava que o homem, fruto da maturidade, conhece e explica a natureza pelo método da observação e experimentação (empirismo) levando à descoberta de algo que se acha fora do sujeito e não de uma construção (Aranha, 1996: 160).

Quer dizer, o professor se auto-denomina culto, crítico e com maturidade suficiente para observar e analisar o discurso midiático, para separar o bom do ruim, mal percebendo que também ele é manipulado pela mídia, pela instituição da qual faz parte e, que, também, é interpelado pela ideologia (Althusser, 1971: 104) para que se *submeta às ordens superiores e aceite (livremente) o seu assujeitamento*. E o que é pior, ele as repassa aos seus alunos, nos seus discursos, vazios sem muita consistência, mas cheio de convicção de que é a “pura verdade”, pois ele, enquanto professor, tem maturidade e clareza da situação fictícia ou manipulada do IBOPE. Ou seja, ele acredita que é um sujeito uno, racional, fonte única e origem do seu discurso. Essa evidência do sujeito e de sentido funciona pelo que Pêcheux (1995: 173) chama de esquecimento. No esquecimento de número 1, o sujeito é afetado pela *ilusão de estar na fonte do sentido*.

P6 faz uma imagem do outro como sendo povão, mas ela não se vê fazendo parte dessa massa e tampouco faz uma imagem de si como povo. Mas assume uma posição de destaque, hierarquia, superioridade, entre ela, aluno e a sociedade, pois *nós... que somos*

professoras/ que trabalhamos com o ser humano em sala de aula/ a nossa visão é outra. A criticidade do povão é diferente da nossa. A fala de P2 a gente tá analisando por outro ângulo caminha nessa mesma linha verticalista, como dona da verdade e do saber. P1 ao dizer *ele hipnotiza/ que o povão consegue ver: “Nossa! ele resolveu o problema desse rapaz.”/* ela o reveste de total poder e domínio sobre a população marginalizada, provavelmente, sobre ela também.

Se retrocedermos um pouco, podemos localizar as raízes dessa situação, na formação desses professores, ao se formarem especialistas. A excessiva ênfase dada ao método cartesiano, segundo Capra (1982: 58), levou a fragmentação característica do nosso pensamento em geral e das nossas disciplinas acadêmicas, levou à atitude generalizada do reducionismo na ciência”. Como “especialistas” que são, os professores perderam a visão de totalidade, pois se preocuparam apenas com suas respectivas disciplinas, reduzindo cada vez mais a sua visão de mundo, o que vem comprometer inclusive a sua percepção do “real”.

Podemos dizer que dos enunciados arrolados dos sujeitos-professores sobre o *Programa do Ratinho* emergem vozes e sentidos muitas vezes contraditórios, que escapam de seu controle. O discurso não é uma entidade homogênea; o sujeito, por sua vez não é a origem e o controlador de seu dizer, mas descentrado, cindido (Brandão, 1993). O sujeito, ao enunciar que *não* assiste a tal programa, fá-lo em relação às várias posições que ocupa, isto é, em relação às formações ideológicas em que essas posições se inscrevem.

Dando continuidade ao nosso gesto interpretativo, trazemos as representações enunciativas de P4 sobre os programas de auditório:

P4: *O Gugu eu não assisto/ não gosto/ só assim se tem algum acontecimento, tipo a rebelião lá no Carandiru. E o que você achou? eu achei assim que o Gugu eles deram uma cobertura mais completa do que a Globo/ então gostei mais/ nessa parte/ mas para dizer assim assistir o programa dele eu não assisto/ então assim a cobertura foi melhor/ eu acho que mostrou mais a realidade do que a Globo/ né?/ por isso que eu fiquei mais nele/ então quando acontece algum fato assim se morre alguém importante ele fica em cima daquilo/ né?/ o Gugu é que deu muita ênfase dela [a Simoni] tá lá dentro/ que ela tava correndo perigo/ acho até que ele exagerou na dose, né?/ porque ali não era só ela que tava ali/ tinha tanta gente correndo perigo/ tantas famílias passando por aquilo que achei um exagero ele ficar só falando só na Simoni e esquecer dos outros que também tão vivendo esse mesmo problema.*

Na seqüência *Gugu eu não assisto/ não gosto*, P4, através da negação, deixa escapar sua posição no discurso que é contrária a sua, mas que, contraditoriamente, lhe é

constitutiva. Observemos como P4, apesar de dizer que não gosta, que não assiste, apresenta detalhes importantes da cobertura do SBT no caso Carandiru em relação à da Globo. Vejamos, agora, algumas contradições: P4 afirma categoricamente que não assiste ao Gugu, não gosta, no entanto assiste a ele, quando esse traz coberturas sensacionalistas, espetáculos que despertam o interesse da sociedade como, por exemplo, a rebelião no presídio do Carandiru. Na ocasião, a cantora Simoni visitava o seu marido presidiário. Como coloca Silva (1998: 22), *fatos do cotidiano e normais não virarão notícia, mas sim os fatos que apresentam graus de anormalidade*. Ainda diz o autor: *é a forma estereotipada, assumida por um acontecimento num lugar óbvio, que revela o curso da notícia*.

De acordo com Authier-Revuz (1990), a heterogeneidade constitutiva se apresenta no nível do interdiscurso e do inconsciente. O professor, acreditando ser a origem de seu dizer, marca, em seu discurso, através do mecanismo da *denegação*, a multiplicidade de discursos que o constitui. Então, ao contrário das evidências, da ilusão do sujeito, o que se mostra, no fio discursivo, são as não-coincidências do dizer, do discurso consigo mesmo. Assim, ao tentar limitar o dizer, fechar o sentido, o sujeito, sob a forma da denegação (Authier-Revuz, 1990: 26), atesta a heterogeneidade que é constitutiva tanto de si, quanto de seu discurso.

P4 ainda tenta justificar o motivo por ter assistido a esse quadro (Carandiru), alegando que foi o tipo de cobertura dada ao acontecimento *que mostrou mais a realidade*. Considerando os estudos dos teóricos, podemos dizer que a realidade dos fatos não aparece na sua integridade, mas sim, uma versão dela. Além do mais, há certas estratégias que direcionam o foco da câmera enquadrando algumas cenas, cortando outras e omitindo muitas que não convêm aos órgãos políticos e governamentais. Silva (op. cit., p. 22) diz que não existe um sistema objetivo de aferição, considerando que a maioria dos fatos não são *óbvios, simples e positivos*. Cabe ao repórter o poder de escolha para publicar ou não determinada matéria/cena.

Steinberger (2001:185) corrobora nesse sentido dizendo que o papel do jornalista é o de *reinterpretar/reinventar um tecido de significações para os fatos*. No entanto, *a fragmentação vem predominando nesses últimos anos*. Além disso, falta aprofundamento dos fatos. O jornalismo, não só para esse autor, mas para muitos outros, não é o espelho do mundo, portanto não é a “realidade” mostrada e tampouco *relata tudo o que aconteceu*. *Há angulações, saliências, omissões, manipulações – conscientes ou não – que modelam a narrativa jornalística* (p.186). Os recortes dados pelo SBT na matéria seduziram P4, já que

ela preferiu essa transmissão ao da Rede Globo. Podemos depreender disso que mostrar muito (duração, tempo) o que está acontecendo é mostrar mais a verdade.

Observamos que P4 achou, de certa forma, tudo um “exagero”, muita ênfase em cima do possível perigo que a Simoni estaria correndo ali. Porém, assujeitou-se a assistir todo esse quadro e considerou-o melhor que da outra emissora. Vale dizer que P4 deixou-se levar pelas imagens, pela movimentação de policiais, repórteres, pelo lado emocional e pela própria exclusividade com que foi transmitido o acontecimento, ou seja, ao vivo. Tal postura nos leva a dizer que P4 aprecia reportagens sensacionalistas, que chocam, que mexem com sua atenção.

P5: *No final de semana/ meu programa preferido é corrigir prova de meus alunos/ é o meu programão/ a gente não tem muito lazer / os meus finais de semanas eu passo corrigindo provas/ planejando aula/ **Assiste aos programas do Gugu/ do Sílvio Santos?** nada disso/ às vezes eu ligo só pra ouvir o barulho/ pra conseguir dormir/ mas eu não ligo pra esses programas/ televisão eu assisto muito pouco/ por falta de tempo/ eu acho que a televisão ela não é tão ruim do jeito que todo mundo imagina/ pinta e borda / eu acho que a televisão/ na minha opinião/ ela veio pra ficar/ através da televisão nós temos muitas informações/ **[programa do Sílvio Santos]** acho cansativo/ repetitivo/ como comunicador ele dá realmente o recado dele e realmente ele pega o povão/ a massa/ o povão que dá IBOPE/ e esse povo assiste / eu nunca assisto o programa do Gugu/ mas outro dia eu assisti um programa lá/ uma parte lá/ que ele tava fazendo uma reportagem de uma mulher que estava trabalhando num lixão e aquilo lá deu IBOPE e todo mundo ficou assistindo/ inclusive eu tava clicando/ mudando de canal e me chamou a atenção/ porque ele fez um drama/ eu senti assim que ele explorou pra caramba aquela mulher/ ele fez o programa dele em cima daquilo/ dois finais de semana ele trabalhou em cima dessa mulher que morava no lixão/ as pessoas gostam de ver o sofrimento/ gostam de ver o que vai acontecer/ de ver o outro sofrer/ no final do programa, ela ganhou casa/ a família ganhou carro, ganharam roupa, ganharam jantar na churrascaria / Faustão também tava vendo lá uma parte/ tudo por amor/ uma coisa assim/ também tá dando cadeira de rodas/ eles tão assim pegando pessoas/ que as pessoas gostam disso/ que isso daí dá IBOPE/ né?/ sofrimento/ tristeza/ mostrar a pessoa/ né?*

As atividades relacionadas ao fazer pedagógico de P5 como: corrigir prova/ planejar aula, tomam todo o seu tempo, além disso, vaza um sentimento de descontentamento, de peso e de frustração por precisar se dedicar a essas atividades, que fazem parte do processo educacional, também nos finais de semana. O que diminui, assim, o seu tempo de lazer.

P5 insiste em manter o seu posicionamento discursivo dizendo que não assiste ao Gugu e nem ao Sílvio Santos, no entanto, liga como pretexto, *às vezes eu ligo só pra*

ouvir o barulho, ou como dispositivo *pra conseguir dormir*. Nesse caso, o aparelho televisivo funciona como *fundo sonoro*. Podemos interpretar que, para P5, a televisão é um suporte e como tal fornece informação.

No imaginário de P5, a mídia televisiva pode ser vista como um recurso de aprendizagem e *não é tão ruim do jeito que todo mundo imagina*/. Nesse dizer, aflora a voz de um sujeito universal, homogeneizante que assume, organiza e difunde o consenso de representações culturais como se fossem verdades absolutas. P5 acredita ser a fonte de seu dizer, quando, na realidade, retoma o repetido, o já sabido e reconhecido.

P5 considera o Programa dominical *Sílvio Santos cansativo/ repetitivo*. Mas, *como comunicador*, ele pode ser um bom articulador e manipulador, pois consegue dar o *recado dele/ pega o povão/ a massa/ o povão*/. Aqui P5, ainda que assista aos programas, ela não se considera do povo.

Quando o sujeito-professor diz *eu nunca assisto o programa do Gugu*, marca, no intradiscorso, através da negação gramatical “nunca”, um efeito de sentido de posição contrária a sua e, que, pela contradição, também o constitui. Observando as falas, percebemos os equívocos, as contradições: *mas outro dia eu assisti/ uma reportagem de uma mulher que estava trabalhando num lixão/ eu tava clicando/ mudando de canal e me chamou a atenção porque ele fez um drama/ eu senti assim que ele explorou pra caramba aquela mulher/ ele fez o programa dele em cima daquilo/ dois finais de semana ele trabalhou em cima dessa mulher*/. É possível interpretar que P5 consegue perceber a exploração e a estratégia de marketing utilizada pela equipe de produção e pelo apresentador desse programa para tornar cativa a audiência, no entanto, assiste a eles.

Nas manifestações discursivas de P5 resvalam sentidos indesejados, incontrolados e contraditórios. Mesmo negando a audiência aos *Programas do Gugu* e do *Faustão*, as representações descritas, no caso específico da mulher do lixão, evidenciam a vinculação desse professor aos assuntos sensacionalistas. P5, ao manifestar seu ponto de vista, dizendo que *as pessoas gostam de ver o sofrimento/ gostam de ver o que vai acontecer/ de ver o outro sofrer*, fá-lo como se fosse um sujeito distanciado do povo.

Apesar de não se perceber como povo, também se sujeitou a assistir por *dois finais de semana* o desenrolar e o desfecho inusitado do caso da *mulher do lixão*. Quer dizer, na aparente ilusão de sentido, assistiu por acaso, quando estava *clicando, mudando de canal* e sentiu-se atraída pelo *drama*, como o povão. Quanto ao *Programa do Faustão*, P5 também tenta mascarar o seu assujeitamento, pois *Faustão também ’tava vendo lá uma parte*/, ou seja, casualmente, *também ’tá dando cadeira de rodas/ eles tão assim pegando*

*peçoas/ que as peçoas gostam disso/ que isso daí dá IBOPE/ sofrimento/ tristeza/ mostrar a peçoas. Se as cenas dramáticas chamam a atenção de P5, se assistiu a alguma “parte”, então ela foi uma das representantes dessa massa que contribui para aumentar o IBOPE do programa e ver o *sofrimento*, a *tristeza* dos outros.*

P6: *Eu acho que o Programa do Silvio Santos/ como eu posso dizer// pra mim é um programa// muito cansativo/ muito repetitivo aquelas mesmas idéias/ mesmas atitudes eu acho errado e também eu não acho interessante a pessoa ficar de repente usando/ explorando os sentimentos dos outros/ as emoções como muitas vezes o Silvio Santos faz/ e o Gugu ele utiliza mesmo a emoção e faz um teatro/ um circo em cima do sofrimento dos inocentes/ dos humildes// **Cite um exemplo.** uma criança que ele tirou do lixão e levou pra o programa dele/ eu achei aquilo muita demagogia e muita falsidade/*

Observando o turno de P6 e de P5, percebemos que há certa coincidência discursiva em relação aos *Programas do Sílvio Santos* e do *Gugu*. Digamos que os elementos lingüísticos, os adjetivos *cansativo* e *repetitivo* se repetem na linearidade discursiva. Até mesmo os argumentos, a questão da exploração do sentimento dos outros, os efeitos apelativos do apresentador são vistos e apontados pelas duas entrevistadas da mesma forma.

Outro ponto que vem ao encontro dos enunciados de P5 diz respeito ao quadro do “lixão”. Ou seja, mesmo não assumindo que assistem à TV e, principalmente, aos programas de auditório, os sujeitos entrevistados acabam assistindo. Embora sempre tentam abafar, negar, omitir, a recepção televisiva acontece. E é no discurso que se percebem as regularidades e as contradições dos sujeitos, já que o sujeito da linguagem não é um sujeito em si idealizado, origem do sentido, ele é ao mesmo tempo falante e falado, porque através dele outros ditos se dizem e se repetem. Desta forma, não estamos diante de um sujeito, mas sim nos defrontamos com a dispersão do sujeito.

P7: *Agora Gugu/ Faustão/ nossa senhora/ Faustão/ às vezes// o Gugu/ algumas coisas/ eu pego/ **Por que você não assiste a esses programas?// bom Faustão eu não gosto dele mesmo/ acho que fala muita besteira/ muita bobageira/ não me agrada/ aí eu já não perco tempo/ prefiro suas pegadinhas do que ele/ o Gugu acho que ele usa muito o programa dele pra se engrandece com algumas coisas/ **Que ele faz?** sei lá/ pobreza tem e ele usa muita a mídia pra isso/ sabe? pra dizer que ele faz o bem/ que bom/ né?/ que ele faz/ né?/ o programa do Jô eu não perco/ só se eu tiver muito cansada mesmo/ eu assisto toda noite/ é um vício também/ não é todo dia que tá bom/ mas é as entrevistas/ eu acho que são assuntos bem abrangentes/ envolve bastante coisa/ você acaba aprendendo um monte de***

coisas **E o programa da Gabi você assiste? Tem entrevistas.** *assisto/ eu fico num passa prá lá num passa prá cá...*

Pensar nos programas televisivos, no fim-de-semana, logo vem à tona a imagem dos apresentadores mais tradicionais como (*Sílvia Santos, Gugu, Faustão*). Ao ser questionada sobre os programas a que assiste, P7 faz referência aos apresentadores e não aos programas de auditório como o *Domingo Legal* e *Domingão do Faustão*.

Nos dizeres da P7 sobre o *Faustão*, não se levam em conta as condições de produção em que o enunciador se encontra (para quem fala, de que lugar da sociedade, qual formação discursiva que caracteriza esse dizer), a imagem que esse quer passar ao público telespectador, apenas não lhe “agrada” o que o apresentador diz (*eu não gosto dele porque acho que fala muita besteira/ muita bobageira*). Faz-se necessário reforçar, o conceito delineado por Foucault (1969) sobre FD que, em uma formação ideológica, determina *o que pode e deve ser dito* a partir de um lugar social historicamente determinado.

As expressões mudam de sentido, segundo as posições de quem as emprega, ou melhor, *em referência às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem* (Brandão, 1993:40). Em outras palavras, as relações sociais moldam o uso ou apropriação da linguagem de cada locutor/apresentador. O lugar que o sujeito ocupa em uma formação social vai regular o seu dizer ou as suas posições no discurso. Ainda sobre o enunciado em questão, ouvimos a voz de outros discursos, o já-dito.

Podemos dizer que a linguagem informal, grotesca, muitas vezes obscena que o apresentador usa, considerando o lugar de onde fala, para quem fala, a imagem que quer passar e a imagem que faz do público, em primeira instância tem contribuído para *lassear o padrão normativo* como diz Brito (1997: 187), garantir a comunicação e estabelecer uma identificação com o telespectador de diferentes segmentos sociais, através da incorporação de registros lingüísticos informais e carregado de gírias. Quando P7 diz *não gosto dele/ não me agrada/ não perco tempo/ fala muita besteira* são enunciados que revelam, via advérbio de negação, a relação interdiscursiva, cujos sentidos o sujeito-professor tenta negociar, já que, sendo ele professor de língua portuguesa, sua imagem não pode se filiar à imagem de um apresentador que usa expressões chulas. P7 tenta, sob a forma da denegação (Authier-Revuz, 1990, 26) definir a sua posição, “limitar” a significação do dizer. Quando diz *não perco tempo*, podemos entender que há então outros que gostam, está suposto, mas ela desconhece. Na seqüência, *prefiro suas pegadinhas do que ele* percebemos que P7 se posiciona de maneira diferente. Se P7 diz que prefere as pegadinhas

apresentadas no *Programa do Faustão*, é porque ela perde tempo em assisti-lo, embora tenha negado.

Nas representações imaginárias de P7 referentes ao apresentador Gugu, há sentidos diferentes para o enunciado *Às vezes/ o Gugu/ algumas coisas/ eu pego*. A locução adverbial de tempo “às vezes”, marca que ela já assistiu ou assiste ocasionalmente a esse programa quando fica *zapeando* de um canal a outro. A referência a “alguma coisa”, mais especificamente ao produto visto e não ao processo discursivo, traz uma certa ironia considerando que tal programa é totalmente inaproveitável, um desperdício dominical. Por outro lado, ao dizer *algumas coisas eu pego*, subte-se que ela se sujeita à ideologia imposta e pega para si o que acredita ser positivo.

No imaginário de P7, o apresentador Gugu *usa a mídia* para se promover perante a opinião pública com gestos de solidariedade. De fato, o apresentador se investe de poder e autonomia para socorrer, amparar, abrigar um descamisado qualquer com intuito de passar a imagem de bom moço, de benevolente. O telespectador mais ingênuo crê nessa imagem caridosa e não consegue perceber a intenção do apresentador.

Na seqüência *que bom/ né? que ele faz/ né?* percebemos no intradiscurso, a formulação de um discurso em tom de criticidade em relação à omissão dos órgãos competentes em resolver os problemas sociais como o da pobreza, por exemplo. Por outro lado, há uma certa ambigüidade quando P7 demonstra concordância com o gesto caridoso do apresentador. Nessa atitude, P7 constrói uma outra imagem do Gugu, não mais de um apresentador-oportunista, mas sim a de um apresentador-salvador “que faz” algo para os mais necessitados. Mesmo que seja para um entre milhões.

Não pretendemos analisar esses tipos de programas e tampouco rotulá-los de deficiência cultural, mas é possível dizer que os sujeitos-professores se submetem passivamente a esse tipo de cultura, linguagem e ideologia. Sob a ótica de Marcondes Filho (1995), a apresentação de shows de auditório, nos finais de semana, com quadros variados, trouxe para a programação da TV os principais espetáculos de origem circense.

Outro programa, embora não seja de auditório, que tem chamado a atenção das entrevistadas (P2 – *Hebe Camargo* e *Adriana Galisteu* da Rede Vida; P7 - *Jô Soares, Onze e Meia* da Rede Globo, *Adriana Galisteu*) é o programa de entrevistas. O que nos fez abrir um pequeno espaço para algumas interpretações. A técnica de entrevista em televisão pressupõe não um diálogo, mas um autêntico monólogo. Muitos desses programas, o apresentador, que é o mestre-de-cerimônias, se sobrepõe, na maior parte do tempo, ao entrevistado, conduzindo-o e manipulando-o a responder às perguntas que o entrevistador

elaborou e interrompendo o entrevistado quando este envereda por temas ou considerações que não são do interesse do programa.

No final do turno, P7 diz: *o programa do Jô eu não perco/ só se eu tiver muito cansada mesmo/ eu assisto toda noite/ é um vício*. Nesse dizer, percebe-se que há uma preferência bastante exagerada quanto ao tipo de programa e não em relação à *performance* do apresentador, suas artimanhas discursivas, seu jogo persuasivo e sua imagem. Em quase todas as circunstâncias, esse programa é imperdível, chega a ser um “vício”, a menos que P7 esteja “muito cansada”, caso contrário é uma telespectadora assídua.

Esse tipo de programa, *talk show* como é chamado nos Estados Unidos, oferece atrativos diferenciados. Nesse sentido, pensamento e atitudes do sujeito são afetados pelo aparelho ideológico da informação, como classifica Althusser (1971), o qual age sobre ele, sem se dar conta de sua sujeição. No caso específico do *Jô Soares*, além de assumir a posição de apresentador-humorista, ora de músico-dançarino, há os convidados - que viram estrelas por uma noite - as entrevistas, as piadas, assuntos, informação, cultura, descontração, o quinteto e, agora, o fundo da caneca.

P7, ao enunciar *eu acho que são assuntos bem abrangentes / envolve bastante coisa/ é um programa instrutivo, pois se aprende um monte de coisa*, justificando a recepção do *Programa do Jô Soares*, P7 mostra, no intradiscurso, a presença do interdiscurso. Então, ela o vê como um programa educativo assim como o *Programa da Marília Gabriela* e da *Adriana Galisteu*. Na realidade, o sujeito-professor tem a ilusão de ser a origem natural e universal desse ponto de vista, mas não consegue perceber o seu assujeitamento ao discurso midiático.

Os sentidos que emergem também do enunciado de P7, é que há uma generalização, isto é, tudo é aproveitável e significante. Em outras palavras, há uma ênfase ao conteúdo, ao produto midiático. Além do mais, P7 fica num *passa pra lá num passa pra cá* sem estabelecer nenhum critério de seleção da informação.

Mas, o que é aprender um “monte de coisa”? Será que o *Jô Soares* também assume, ou melhor, encarna o papel de apresentador-professor? Procurando encontrar certas regularidades, P8 enuncia: *gosto de assistir o programa do Jô pelas entrevistas/ eu sei que ele é um homem culto/ a gente admira a inteligência dele....* A imagem que P8 faz do apresentador *Jô Soares* é de um homem bem informado, que possui um saber. Assim, ao assistir a ele, P8 se projeta como uma pessoa culta, um professor informado. Pensando assim, a linguagem, o funcionamento discursivo midiático devem ser sacrificados, abolidos em prol do conteudismo. A forma fica, assim, reduzida a mera casca

que deveria abrigar algum recheio proveitoso. Na visão de Cohn,

a comunicação é um processo expansivo, tem a ver com conteúdos, ao passo que a informação não se refere à transmissão de conteúdos, mas ao modo como estes entram (ou não) em circulação. A informação é um processo seletivo, voltado para a exclusão de elementos tidos como insignificantes. (Cohn, 2001: 22-23)

O autor propõe, ao invés de uma concentração nos “dados de informação” e contemplação do produto, uma abstração do conteúdo entre o que merece atenção e o que deve ser ignorado (p.24). Ou seja, que haja uma seleção do material a ser visto/assistido. O que não acontece com P7, pois sempre fica mudando de canal e assistindo a todo e qualquer quadro/ recorte da programação. E, a partir do momento que P7 *fica num passa pra lá num passa pra cá*, acaba pegando alguns fragmentos do programa, ou melhor, da informação e nunca tem uma visão do todo.

P8: *Oh/ my God/ sobra um pouquinho ainda de tempo/ né?/ além de eu corrigir prova/ não sobra um tempo pra nada/ quarenta aulas é dose/ olha/ tem horas que eu ligo a televisão/ a coisa é tão assim que eu desligo/ sabe? Faustão e Gugu nem pensar/ não gosto/ Gugu então acho uma pornografia total/ sabe? ainda quando tá passando uma pessoa que eles estão ajudando, porque eles fazem isso mesmo pra se promover/ porque eles sabem como o povo brasileiro tem o coração mole/ é bem emotivo/ gosta de ver essas coisas/ então a gente acaba vendo assim uma cena ou outra/ no domingo tem poucas opções/ e eu acabo vendo um filme ou acabo vendo um documentário/ **Qual documentário?** é um programa mais educativo/ porque tem na Cultura/ sempre tem/ né? depois eu vejo o canal direitinho prá você/ eles passam alguns programas de// documentários das regiões/ cidades do mundo assim é// atividades/ umas coisas assim/ como que é o nome daquele// Globo News/ que sempre tem uma// notícia ou um programa Científico/ National Geograph/ eu gosto de ver também Afinando a Língua/ que é um programa que fala de língua portuguesa/ é com o Tony Beloto/ aquele dos Titãs/ outro dia passou as diferenças/ das diversidades lingüísticas do Brasil/ passa de Sábado à noite e de Domingo tem reprise/ **O que a leva a escolher determinados programas?** Ah! justamente pelo fato de ser mais educativo/ pelo menos você tá aprendendo alguma coisa/ você tá ali/ viajando junto/ pela civilização antiga/ e você tá curtindo a viagem/ você tá é// desestressando como falam/ né? por outro lado você tá aprendendo/ **Como se posiciona frente aos programas selecionados?** é// eu assisto tão pouco/ não sei porque/ você vai// na Record/ Globo/ SBT/ não sobra nada então você acaba ficando com esses canais pagos/ Globo News/ eu procuro selecionar os programas que eu assisto/ justamente pela informação que eles dá.*

Nesse turno, há vários indícios de contradições, equívocos, lapsos, imagens de P8 ao falar sobre alguns dos programas a que assiste nos finais de semana. Primeiramente, ela começa o seu turno afirmando que *sobra um pouquinho ainda de tempo*, por dia, depois alega que não *sobra um tempo pra nada*. Os sentidos que emergem desse dizer denotam que essa obrigação *corrigir as provas* ora toma o seu tempo, ora não. Assim, os sentidos dos enunciados oscilam entre afirmar que assiste e negar que assiste aos programas de TV.

Na escolha dos programas, salienta que não assiste ao *Faustão* nem ao *Gugu*, pois nesse último há muita “pornografia”. No entanto, quando diz *ainda quando tá passando uma pessoa que eles estão ajudando/ porque eles fazem isso mesmo pra se promover*, temos a impressão de que P8 se sujeita a esse tipo de programa de entretenimento, embora o tenha considerado pornográfico. O uso do operador “ainda” soma argumentos que corroboram para a valoração e aceitação dessa atitude do apresentador de querer ajudar as pessoas, mesmo sabendo que é para se promover (Koch, 2000). Nesse caso, podemos dizer que os meios de comunicação determinam a consciência individual estruturando a maneira como o sujeito/ o povo vê e percebe os acontecimentos (Silva, 1985). E é pela manipulação da palavra, da imagem que o sujeito-locutor faz crer que está preocupado com os problemas sociais e assume o papel de salvador da Pátria. Como coloca Breton (1999), a manipulação, em sua dimensão cognitiva é dissimulada, age para enganar, convencer, induzir, no caso até para promover.

Ao dizer *eles sabem como o povo brasileiro tem o coração mole/ é bem emotivo/ gosta de ver essas coisas*, P8 lança um julgamento sobre o povo, P8 mascara a sua própria posição no espaço social, pois ela também faz parte desse “povo”, mesmo que não se veja fazendo parte. A imagem de si daí decorrente é a de um sujeito que não se deixa enganar como o povo, pois sabe da verdade.

Tomando como referência a questão da subjetividade da linguagem trazida por Benveniste sobre o pronome pessoal *eu* e *tu*, o pronome em oposição *ele* revela a marca da não-pessoa. Nesse caso, o “ele” não se refere a nenhum indivíduo específico, mas a todas as vozes que permeiam a produção televisiva. Ao se referir a “eles”, “o povo”, P8 demonstra sua impessoalidade em busca de uma objetivação generalizada dos fatos, do comportamento das pessoas.

Na continuidade discursiva: *o povo gosta de ver essas coisas*. Aí entra em jogo, na trama discursiva, o pré-construído, que remete ao pensamento de um sujeito universal, com conhecimento fixo, comum. Sua voz difunde, expressa as representações culturais e sociais homogeneizantes, do senso comum.

Desenrolando o fio discursivo, encontramos, ainda, alguns nós, algumas emendas que não trazem muita coerência. Relembramos que P8 disse que não assiste a tais programas. Mas se ela fez alusão ao gesto “benevolente” do apresentador, por ajudar algumas pessoas, é porque ela já assistiu a várias cenas em que esse tipo de quadro tenha sido apresentado. O que se pode inferir da fala de P8 é que, embora ela alegue não gostar dos apresentadores, não assistir à TV, ela *acaba vendo assim uma cena ou outra*. Ou seja, apesar de não gostar, acaba assistindo. E, se ela acaba vendo, é porque a televisão estava ligada naquele canal. O uso do elemento lingüístico “assim” é para mostrar, ou pelo menos parece tentar mostrar que tal recepção acontece “eventualmente”, “esporadicamente”, “naturalmente”. Mas acontece.

Em seguida, ela diz que no domingo tem poucas opções, conseqüentemente P8 *acaba vendo um filme/ ou então vendo um documentário* alegando ser *um programa mais educativo*. No entanto, quando perguntamos qual era o documentário, P8 deu uma resposta bastante vaga, desconexa, deixando transparecer os lapsos da memória, os esquecimentos, as falhas discursivas. Atentamos para os dizeres que comprovam tais colocações: *tem na Cultura/ é naquele// como que é o nome daquele// Globo News/ depois eu vejo o canal direitinho/ eles passam alguns programas de// documentários das regiões/ cidades do mundo/ coisas assim*. Os efeitos de sentido que afloram nesse discurso revelam que nem sujeito e nem sentidos são únicos, homogêneos, mas marcados pela incompletude. E deles vazam sentidos muitas vezes não desejados.

Ao se expressar usando o verbo “acaba”, no tempo presente, seguido do verbo “vendo” no gerúndio, P8 deixa transparecer que assiste aleatoriamente a qualquer documentário, ou melhor, que assiste sem saber exatamente o que está assistindo. Então, como pode classificar um programa como bom, como educativo se não sabe ao qual especificamente está se referindo? Na realidade, P8 perdeu o fio discursivo e acabou dando uma resposta contraditória em relação à pergunta. P8 justifica a escolha de tais programas por serem *mais educativo/ tá aprendendo alguma coisa/ viajando junto pela civilização antiga/ tá curtindo a viagem/ você tá é// desestressando/*. Ora, o modo como P8 se posiciona sobre a escolha desse programa parece que é um ótimo produto de entretenimento, de alienação para quem quer “curtir” virtualmente uma viagem pelas telas imagéticas, desestressar e aproveitar, ao mesmo tempo, para se informar um pouquinho. É a imagem do passado como aquilo que tem tradição.

Ao dizer que assiste a tais *documentários, Globo News, National Geograph, Afinando a Língua*, P8 passa uma imagem de que é uma professora intelectual, culta, de

alto nível. Segundo Orlandi (2000: 40), *na relação discursiva, são as imagens que constituem as diferentes posições*. Nessa perspectiva, o que se produz, na instância do enunciado, é decorrente de sua formação discursiva – em correspondência com a formação ideológica.

De acordo com Bentz (2000), a aceitação e a integração da mídia na esfera doméstica está ligada às atividades de ver, ouvir, sentir, entre outras. A mídia, como produtora de sentidos e como agente de um “processo de remitificação da cultura”, produz a fusão entre cultura e entretenimento. A autora salienta que é impossível distinguir a vida real da mediação midiática. De certa forma, a mídia espelha o prazer, a felicidade, a sexualidade e a própria individualidade das pessoas. Para Ghilardi (1999), a mídia não só se destina ao entretenimento, como à divulgação de informação, mas corrobora para a constituição da identidade cultural do povo, por se caracterizar o meio de transmissão cultural mais importante e formador da opinião pública. Além disso, a mídia também constitui as subjetividades; uma tão fluida quanto à outra.

Nos últimos dizeres desse turno, constatamos outras contradições discursivas, pois ao ser questionada para responder como se posiciona frente aos programas selecionados, no caso os documentários já citados, P8 respondeu que *eu assisto tão pouco/ não sei porquê/ você vai// Record/ Globo/ SBT/ não sobra nada*. Primeiro ela afirma que assiste a tal programa, depois desdiz afirmando que assiste pouco à TV, provavelmente para se furtar de uma resposta argumentativa a respeito do programa. Podemos ainda dar uma outra explicação para P8 se esquivar dessa resposta. O fato é que se ela fica *zapeando* de um canal a outro, realmente não “sobra nada” para ver e sim alguns recortes isolados, sem nenhuma seqüência.

Outro deslize de P8 é que por *não sobrar nada* de bom, por exemplo, ela *acaba ficando com esses canais pagos como Globo News* por apresentarem em sua programação *uma notícia/ ou um programa mais científico*. A explicação de como seleciona os programas só vem no final do turno quando diz *Ah! eu procuro selecionar os programas que eu assisto/ justamente pela informação que eles dá*. Ou seja, certos programas da mídia televisiva, principalmente dos canais pagos, funcionam, no imaginário do professor, como um produto de ensino e aprendizagem de melhor qualidade para sua formação.

Um outro sentido que aflora é que as TVs por assinaturas são melhores que as TVs abertas, como a Rede Globo, Record, SBT. Nesse sentido, as famílias de altas “castas”, com melhor poder aquisitivo, tendem a receber uma diversidade maior de opções daqueles que não podem pagar por uma assinatura.

De acordo com Carvalho (2001: 307), se formos comparar o que é produzido nas TVs brasileiras, o Brasil não fica em desvantagem, pois as emissoras de TV na França, na Espanha e na Itália se multiplicam produzindo *programas de auditório, reportagens sensacionalistas e pegadinhas humilhantes*. Para esse autor, a desvantagem maior do público brasileiro está no não acesso ou na falta de acessos a outros bens culturais. Se o europeu tem mais oportunidade de ir ao teatro, ao cinema, óperas, exposições, o povo brasileiro passa uma boa parte de suas horas de folga diante do aparelho de TV.

Uma leitura crítica dos programas midiáticos não se restringe apenas ao nível informacional, mas compreende um processo complexo que opera muitas vezes com o não-verbal, com as imagens, com o sentido, os implícitos. Como salienta Ghilardi (1999: 107), *palavra e imagem misturam-se, complementam-se, modificam-se e justificam-se*, por isso faz-se necessário entender como funciona o processo de informação nos meios de comunicação, até porque *uma imagem pode conter informação que não cabe em mil palavras e uma palavra pode resumir o conhecimento de mil imagens* (Laje, 1987: 7, *apud* Ghilardi, 1999: 107).

Para finalizar, mesmo que de forma sucinta, esta reflexão a respeito dos dizeres do professor-telespectador dos programas de auditório, teceremos algumas considerações buscando, nos discursos desses sujeitos, um *campo de regularidades*, tendo em vista a noção de dispersão do sujeito formulado por Foucault (2000a), quando ele escreve sobre a definição de enunciado como um lugar determinado e vazio que pode ser preenchido e ocupado por indivíduos diferentes.

Nos recortes acima, percebemos que as formações discursivas são atravessadas por contradições e equívocos. A partir das produções discursivas de cada um desses sujeitos-professores observamos, quase como um consenso, que todos demarcaram a sua posição frente à recepção dos programas *Domingo Legal* (de Augusto Liberato), *Domingão do Faustão* (de Fausto Silva) e o Programa dominical *Sílvio Santos*. Numa aparente homogeneidade, os professores verbalizaram que não assistem a tais programas porque *não param em casa/ não têm tempo ou porque não assistem à TV/ quase nunca ligam a televisão*. Os referidos programas, segundo os sujeitos-entrevistados, apresentam uma linguagem carregada de *pornografia, besteiras, tudo é uma baixaria, é repetitivo, cansativo*. No entanto, ao camuflar uma audiência, os sentidos que vazam, no fio

discursivo, são de não coincidência com os *habitus*³⁶ televisivos dos professores. Confirma-se, assim, a incompletude, a dispersão do sujeito, a não transparência da linguagem, pois as mesmas palavras, expressões e proposições podem apresentar sentidos diversos, a partir das diferentes formações discursivas e ideológicas em que se circunscrevem.

Apesar de haver resistência por parte dessas professoras quanto à assistência dos programas de auditório, que pode ser uma preservação do *status quo* do magistério, as interpretações nos mostraram que, de uma forma ou outra, os sujeitos-professores são telespectadores, embora não “assumidos”, pois a audiência acontece quando *os namorados das filhas estão em casa; quando passa algo com alguém conhecido* (gravidez da dançarina Carla Perez, rebelião no presídio Carandiru); quando o apresentador se presta a ajudar algum “descamisado” do lixão, por exemplo, quando estão mudando de canal ou assistem às pegadinhas do *Faustão*. No imaginário desses professores, tais programas não correspondem à sua formação profissional, tampouco à sua formação discursiva. Nesse caso acabam optando pelas outras emissoras de TV.

O sentido interpretado é que há uma crença muito grande no imaginário social de que os canais pagos apresentam programas de alta qualidade em relação às redes nacionais. Nesse sentido, tanto P8, como as demais professoras (P2; P4) procuram passar uma imagem que corresponda exatamente com a sua posição discursiva e que se espera de uma professora de língua portuguesa, que pode ser, por exemplo, assistir a programas/documentários de canais pagos de outros países das TVs a cabo. Além disso, valorizar o externo faz parte da *memória discursiva* do povo brasileiro. Ou seja, *o saber discursivo que torna possível todo dizer* e, de certa forma, é retomado, possibilitando outros dizeres em outras situações discursivas (Orlandi, 2000: 31).

Os sentidos apreendidos é que a produção midiática dos canais pagos ou da TV Cultura apresentam programas informativos de melhor qualidade, condizem mais com a sua formação de docente e corroboram para a aquisição de conhecimento, informação, cultura e os mantêm em constante aprendizagem. Ou seja, vêem a mídia como transmissora de informação, de conteúdo e de verdade, tal como a escola, e não como *locus* de materialidade discursiva produzida pelos sujeitos de vários pontos do tecido social.

³⁶ O *habitus* tem uma formulação forte na proposta de Pierre Bourdieu, para quem é um sistema de disposições e esquemas básicos de percepção, pensamento e ação que programa o consumo dos indivíduos e das classes. Bourdieu, Pierre. *Le sens pratique*, Paris: Minuit, 1980, p. 87-111.

Dizer que assiste, *sempre assiste a documentários*, faz parte da representação e da imagem de professor culto, intelectual. Mas dizer que assiste à TV Cultura, documentários de canais pagos sem se saber o que assiste, é dizer o não-dito.

Essas afirmações nos levam a pensar o discurso não como fechado em si mesmo, nem como sendo domínio exclusivo do sujeito, mas como efeito de sentido, pois aquilo que se diz significa em relação ao que não se diz, ao lugar social do qual se diz, para quem se diz, em relação a outros discursos (Orlandi, 2000: 83).

Para finalizar o quadro dos programas de auditório e dos programas de entrevistas, apresentamos as verbalizações das entrevistadas referentes ao telejornal.

5. 4 Telejornalismo, sinônimo de informação e dever informar-se

Nos segmentos abaixo, apresentamos trechos das entrevistas que realizamos com cada professor e com o grupo, durante a sessão televisiva, buscando rastrear, no fio discursivo, a imagem que fazem do telejornal e de seus apresentadores.

P1: *sempre notícias/ sempre noticiário/ é o que eu tenho assistido/ Jornal Nacional/ Bóris Casoy // jornais, noticiário pra me manter informada / eu penso que o Jornal Nacional ele tem uma visão a favor da situação política/ muito protecionista com a situação política/ o Boris Casoy ele é reflexivo/ ele comenta a notícia que ele dá e faz com que a gente pense/ mesmo que a gente é contra aquilo que ele tá falando/ ele te obriga a pensar/ e o Jornal Nacional não / você apenas recebe a notícia e você reflete se você quiser / ninguém te motiva a refletir*

Pelos enunciados de P1, podemos interpretar que os telejornais atuam não só como produtores de notícia, mas também como repositórios de informação, tal como o livro didático e a própria instituição escolar. O sentido que emerge é que P1 tem um compromisso constante com a informação, sendo fiel ao noticiário do *Jornal Nacional* e um gosto particular ao Bóris Casoy, repórter que apresenta o jornal na Record. O uso do sintagma adverbial “sempre” serve, nesse contexto, para demonstrar o gosto atemporal e longínquo do sujeito-professor pelo *noticiário*. P1 assiste ao telejornal para manter-se informada, torna-se uma necessidade para a promoção do conhecimento.

Na ótica de Marcondes Filho (1999: 50), o telejornalismo hoje não é um transmissor de acontecimentos que ocorrem na sociedade, mas sim um espetáculo informativo onde tudo precisa ser encenado, inclusive a informação e a *performance* dos atores com intuito de criar no telespectador um estado de *êxtase, tensão e choque*. Ele

ressalta, também, que alguns temas são fabricados, criados, reorganizados e desdobrados a partir de uma certa intencionalidade e investidos de um caráter mercadológico com o propósito de envolver o público. O telejornalismo tornou-se um fenômeno isento de qualquer intenção de seriedade. O *real* e o *irreal* se transformam em pura ficção jornalística, recriando um novo espetáculo.

Segundo jornalistas, o *Jornal Nacional*, gênero por excelência da Rede Globo e líder exclusivo de audiência, assegura, há mais de 30 anos, um compromisso inadiável com milhões de telespectadores brasileiros, pois apresenta as matérias consideradas mais significativas do País e do mundo.

Para P1, *o Jornal Nacional ele tem uma visão a favor da situação política/ muito protecionista*. De certa forma, não é só o *Jornal Nacional* que tem essa postura, mas é uma estratégia utilizada pelos donos de emissoras, aliadas aos órgãos governamentais e empresariais, para camuflar e apagar os reais problemas sociais, políticos e econômicos pelos quais passa a sociedade. Seria ingenuidade pensar que não existem interesses econômicos, comerciais, empresariais e políticos por trás da seleção de notícias veiculadas, independente de qual seja a emissora. Nenhuma emissora é neutra.

De acordo com Silva (1985: 38), o *Jornal Nacional* entrou no ar pela primeira vez no dia 1º de setembro de 1969, coincidindo com o endurecimento do regime militar. Apesar da miséria, da corrupção, dos escândalos políticos que estão estampados nos jornais impressos, o telejornal funciona como bálsamo paliativo para muitos dos ouvintes que enfrentam problemas econômicos, de moradia, de desemprego, etc. Na década de 70, o presidente Médici assim se pronunciou sobre o *Jornal Nacional*:

Sinto-me feliz, todas as noites, quando ligo a televisão para assistir ao Jornal. Enquanto as notícias dão conta de greves, agitações, atentados e conflitos em várias partes do mundo, o Brasil marcha em paz, rumo ao desenvolvimento. É como se eu tomasse um tranqüilizante, após um dia de trabalho (Silva,1985:39).

É notório que o telejornalismo, nessa década, era marcado por uma censura ferrenha. E o *Jornal Nacional*, naquele contexto, pôde se consolidar como um programa digno de crença. Passou, então a fazer parte das referências de grande parte da população brasileira, na qual se inclui P1.

Consideremos a continuidade discursiva de P1, *o Bóris Casoy é reflexivo/ ele comenta a notícia que ele dá e faz com que a gente pense/ ele te obriga a pensar/ e o*

Jornal Nacional você apenas recebe a notícia/ você reflete se você quiser / ninguém te motiva a refletir. Se formos pensar em termos educacionais, muitas vezes o professor é aquele que apenas passa a matéria, o conteúdo e a informação ao aluno, sem fazer com que ele reflita, tome um posicionamento. Por outro lado, só existe reflexão se uma pessoa for motivada para isso. Então, o sujeito-professor precisa ser motivado, estimulado a refletir, por alguém da mídia televisiva, no caso pelo âncora do telejornal. Sem partir para uma análise comparativa entre os dois telejornais, apesar de haver predomínio de assuntos de interesse coletivo, o viés adotado pelo jornal de Casoy é favorável, também, ao governo. Pelas palavras de Casoy (1995: 35), *ao dar uma opinião, minha primeira preocupação é ser didático. Procuo destrinchar a notícia para o telespectador.*

Isso quer dizer que o professor-telespectador recebe o produto jornalístico simplificado, sem complicações de compreensão. Além disso, se é um telejornal que faz *você pensar/ refletir* é porque o professor concorda com alguns postulados e se identifica com o porta-voz.

Vale dizer que a imagem do telejornalismo ganha uma nova forma de apresentação nos discursos da pós-modernidade. Como comenta Steinberger (2001), a mídia televisiva mergulha no sensacionalismo, adotando cada vez mais a retórica do espetáculo e da teatralização da informação. Os gêneros jornalísticos, mediante um processo de auto-reflexividade, só contestam o que eles mesmos constroem personalidades, opiniões, interpretações e versões acerca dos fatos. É ilusão pensar que determinado jornal é reflexivo, é menos partidário que o outro. O que há, na realidade, é uma banalização, uma fragmentação dos fatos pela mão onipotente dos pauteiros, redatores que filtram, hierarquizam e ajustam a notícia ao público, ao espaço de tempo de veiculação, atrelado à censura dos donos das emissoras, que se vergam com extrema facilidade aos interesses econômicos e governamentais.

P2: *Raramente eu assisto porque o horário não condiz com a forma de trabalho/ eu trabalho no período da manhã e à noite/ então/ quando eu posso/ eu assisto o último jornal/ que pode ser o da Globo e do SBT/ quando eu não posso/ eu gosto de ler o jornal. **Que jornal você gosta de ler?** Folha de São Paulo/ Folha de Londrina/ Folha do Paraná é ... Paraná Total/ eu gosto do jornal de Curitiba/ até do nosso Portal/ jornal da cidade mesmo. **Você assina algum jornal?** não/ não assino nenhum. **E os filmes durante a semana?** ah! eu gosto de filme/ um bom filme/ mas filme durante a semana é impossível /eu gosto do Programa do Show do Milhão/ que apresenta essas qualidades que eu achei/*

Apesar de P2 ter deixado claro que a disponibilidade de recepção do telejornal é bastante limitada, em virtude do seu horário de trabalho, podemos supor que P2 quer passar uma imagem de professora culta, bem informada, de professora-leitora. Percebemos isso quando elenca vários jornais que diz gostar ler, como: *Folha de São Paulo/ Folha de Londrina/ Folha do Paraná é... Paraná Total/ eu gosto do jornal de Curitiba/ até do nosso Portal/ jornal da cidade/* ou folhear, quando alguns desses jornais caem em suas mãos, ou seja, há uma voz que tenta esconder o não-dito: que é “todo professor deve estar atualizado, deve ler jornal, manter-se informado”, visto que não dispõe de tempo para analisar ou assistir ao telejornal.

Ismael Herráiz (*apud* Silva, 1998: 29) faz uma distinção entre “informação” e “notícia”. O primeiro conceito corresponde ao gênero e o segundo à espécie. De acordo com esse autor, a palavra *notícia* possui um duplo significado:

Notícia é a noção de qualquer acontecimento que geralmente tem características de novidade; (...) num sentido profissional, “notícia” é aquela notícia apta para se publicar em jornais.(...) Nem toda “informação” (gênero) é notícia; mas toda “notícia” (espécie) é “informação” (Herráiz, 1953: 16-17).

Então, desta forma, podemos dizer que P2 se interessa pelo evento novo, pela novidade, pelo fato, por alguma notícia que seja interessante.

Um outro sentido que depreendemos é que o hábito de leitura de jornais impressos estaria ligado ao público leitor mais selecionado, instruído, que teve a oportunidade de adquirir conhecimento sistematizado pela escola e cultivar padrões de sociabilidade mais elevados, enquanto que a leitura midiática, mais precisamente do telejornal, não, pois a mídia eletrônica além de abranger a todos os patamares sociais, torna-se acessível àqueles “bolsões populacionais desprovidos de escolaridade”, como disse Melo (1999: 40). Além disso, não requer muita reflexão, tampouco grande conhecimento do código lingüístico e não dá margem à imaginação. Então, ler *Folha de São Paulo/ Folha de Londrina/ Folha do Paraná* é uma imagem de elite, de quem pertence à cultura letrada.

Apesar de P2 gostar de assistir aos filmes, *eu gosto de filme/ um bom filme/* o tempo também vem a ser um dos grandes empecilhos para poder usufruir desse tipo de cultura. Melo (1999: 40) enfoca que o jornal e a revista *democratizam a informação*, pois permitem que as pessoas acompanhem a atuação e a performance dos governantes e esteja

inteirado dos assuntos econômicos. A tela do cinema *cria condições para suavizar a rotina da produção em série* dando evasão à fantasia e à diversão (idem).

O rádio e a televisão, por sua vez, *coadunariam o real e o imaginário* na vida cotidiana da população desprovida de boas condições financeiras para adquirir um material impresso (p. 40). Somaríamos a isso a justificativa para aquelas pessoas que não se dispõem a aprofundar o conhecimento *informativo* e refinar o prazer estético através de outras manifestações culturais por falta de tempo, por exemplo, devido ao trabalho. E P2 nem se dá conta de que sua impossibilidade de assistir a filmes está relacionada ao disciplinamento do corpo pelo controle do tempo, especialmente no trabalho. Foucault (2000b), ao escrever sobre as disciplinas, já salientava que o controle se dá pelo horário. Segundo ele, *o tempo penetra o corpo, e com ele todos os controles minuciosos do poder* (p.129).

Podemos perceber, pelo excerto retirado da sessão de audiência, a preocupação de P8 em manter-se informada, também, ora via jornal impresso ora pelo telejornal:

P8: *é aquele negócio... você tem que tá informada/ você tem que tá ouvindo/ porque você lê no jornal uma coisa/ daí eu já quero ouvir no telejornal pra ver se tá... realmente... batendo com aquilo que você vê no jornal/ e o dia que não dá pra ler jornal/ eu também já ouço o telejornal mesmo aquele da madrugada/ o horário que eu posso/ porque nem sempre dá tempo, porque eu trabalho à noite também/ daí eu pra ficar bem... pelo menos saber o que tá acontecendo/ porque os alunos questionam muito / e eles analisam a gente por esse lado também.*

No tecido discursivo de P8, ao enunciar *você tem que tá informada/ você tem que tá ouvindo* o telejornal, ler o jornal, o sujeito revela a sua sujeição aos aparelhos ideológicos de comunicação. Esse sentido é captado pela marca *tem que*, que é introduzida pelo pré-construído, levando-o a identificar-se com o sujeito do saber de sua FD. A marca *lingüístico-discursiva tem que*, conforme Mira Mateus (1989: 103, *apud* Hoff: 2001), é apresentada e *nominalizada pela tradição gramatical como modalizador, que, associado às categorias verbais (no caso, verbo ter), é concebido enquanto expressão da atitude do locutor em relação ao valor de verdade do seu enunciado*. Nesse sentido, o *tem que* indica uma relação de dever e de uma pretensa obrigatoriedade de estar *informada*. Não há como negar a presença da FI afetando a sua prática discursiva, atingindo sua formação profissional.

No seu imaginário, P8 acredita que assistindo ao telejornal, sem especificar qual, ouvindo o noticiário, confrontando com o jornal impresso, estará sendo informada do que

está acontecendo. Porém, um sentido que escapa desse discurso é que o sujeito-professor está muito mais preocupado com a sua imagem, com a imagem que o sujeito-aluno faz dele, do que com o seu conhecimento, do que é veiculado. A imagem que ele quer passar ao aluno é de um professor bem informado, que domina não só o saber sistematizado, mas o discurso midiático porque *os alunos questionam muito / e eles analisam a gente por esse lado também.*

Desta forma, os meios de comunicação de massa exercem uma espécie de poder “simbólico” sobre os professores. A persistência desses professores em manter-se informados, atualizados, nem que seja de *madrugada*, pois é *o horário que P8* pode, denota mais uma obrigação exterior, instituída pelo outro, na voz daqueles responsáveis pela sua formação. A meta é: os corpos não podem perder tempo. O exercício do poder disciplinar se dá pelo horário, *mais do que um ritmo*, é *um programa que realiza a elaboração do próprio ato (...)* *O tempo penetra o corpo e, com ele todos os controles minuciosos do poder* (Foucault: 2000b: 129).

É dentro dessa lógica associativa, entre real e imaginário, que a indústria cultural se move com destino ao consumo. Independentemente de qualquer que seja o meio de massa, todos os veículos oferecem os mesmos ingredientes: sexo, amor, violência, suspense e uma pitada de humor a fim de obter uma linguagem universal para uniformizar a comunicação globalizada.

P3: *Ah! eu não assisto nada/ no máximo que acontece é eu deixar a televisão ligada/ né?/ a noite eu chego e ligo a TV/ por exemplo/ mas eu não sento pra assistir/ você tá entendendo? porque enquanto a televisão tá ligada/ eu deixo mais até por que meu filho dorme/ por exemplo/ né? e fica ligada lá/ então uma notícia do jornal ou outro/ que eu escuto/ daí fica sempre ligada na Globo/ assisto lá o Jornal Nacional mesmo/ é o que eu ouço/ ouço assim também// como eu estou te falando/ porque a televisão tá ligada/ tô no computador digitando alguma coisa/ você entendeu?/ então pra mim é// a Rede Globo//. ela passa/ na minha opinião/ ela é a que mais mascara/ vamos dizer assim/ a notícia/ a favor da situação mesmo/ né?*

Dos dizeres de P3 *eu não assisto nada*, podemos interpretar que há uma voz lutando para mostrar total despreço, desinteresse, rejeição, desapego à televisão. Conforme Mutti (2001: 167), baseada em Freud, *toda negação pressupõe uma afirmação, sobre a qual se apóia, para negá-la.* Com isso, *a afirmação negada passa a ter visibilidade.* O aparelho televisivo funciona como um “fundo sonoro”, ou seja, a televisão está sempre ligada para quebrar o silêncio da noite, acalantar o sono do filho e, ao mesmo tempo que P3 está desenvolvendo outras atividades, *digitando alguma coisa*, a

televisão está ligada e acaba ouvindo, por acaso, a *notícia* que é transmitida na Rede Globo, quase que exclusivamente só o *Jornal Nacional*. Ou seja, a audiência do telejornal não é discursivizada por P3 como uma das prioridades. O mesmo se pode dizer de P2.

De acordo com a fala de P3, *a Rede Globo é a que mais mascara a notícia a favor da situação*. Diante disso, podemos levantar a hipótese de que as outras emissoras mascaram menos ou não mascaram, falam a verdade? Há graus diferenciados de desvios de uma emissora para outra? Vale lembrar que o discurso jornalístico enseja um feixe de sentidos diversos, como se múltiplas vozes fossem coordenadas pelo jornalista. Não só os estudos de Steinberger (2001), por exemplo, como de outros, mostram que o jornalismo *não é o espelho do mundo*. A operacionalização dos discursos pressupõe *angulações, saliências, omissões, manipulações - conscientes ou não - que modelam a narrativa jornalística não só a partir do ponto de vista do sujeito-jornalista, mas a partir dos limites do próprio gênero* (p.186).

Quer dizer que os textos jornalísticos passam pelas mãos dos redatores que filtram, hierarquizam, dissolvem e ajustam a notícia mediante um processo de seleção, interesse e importância para o leitor, ouvinte-telespectador. Segundo Silva (1998: 25), o relato de uma notícia deve ser imparcial, fidedigno, exato, preciso e quase neutro. Comenta ainda que a infidelidade ao fato é algo possível pela falta de uma postura ética.

Apesar de P3 ressaltar que *nada assiste, o Jornal Nacional se firmou, no seu imaginário, como o telejornal “padrão”*. Além disso, a razão de ligar a TV, especialmente na Globo, não está centrada em si (P3), mas num outro (o filho). O sentido que emerge daí é de isenção de responsabilidade de assistir a um telejornal que é criticado por ser manipulador, ligado ao governo, pouco crítico e outros qualificativos. Como coloca Silva (1985), em *Muito além do Jardim Botânico*, criticidade não quer dizer negar o noticiário da televisão, mas fazer ligações e traçar paralelos com outras emissoras a fim de perceber o jogo discurso inserido nos pronunciamentos, nos enunciados, nos textos jornalísticos. Considerando a multiplicidade de vozes e sentidos, o discurso jornalístico é um discurso sobre outros discursos. Lembrando que o confronto discursivo se dá através do acontecimento, como acentua Pêcheux (1997) e o acontecimento reflete as diferentes interpretações de um mesmo enunciado, feitas por diferentes sujeitos.

P4: *Se eu tô em casa eu assisto/ só o Jornal Nacional/ quando eu fico em casa /acho que// no caso ali é um dos melhores/ né? da Globo/ um dos melhores... em informação/ se bem que ele camufla muitas informações*

para nós/ passa do jeito que ele quer/ bem assim// rapidinho/ mas acho que da Globo é o melhor/ dos outros eu não assisto.

No enunciado de P4, percebemos que o *Jornal Nacional*, sob a batuta financeira de Roberto Marinho, é o referencial cristalizado no imaginário social, pois lidera audiência, independentemente do que é veiculado e como é veiculado. Nos dizeres da entrevistada é *um dos melhores* telejornais no quesito *informação*. Ao mesmo tempo que é aquele que *camufla/ que passa* [informações] *bem rapidinho*. Como expõe Guareschi (1993: 19), é ingenuidade pensar numa verdade abstrata ou numa informação objetiva. *O que existe é uma verdade parcial, alicerçada em evidências e interesses partidários e classistas*. Com isso, podemos dizer que as informações recebidas pelo telespectador são expressões desta relação de poder.

O que leva P4 a verbalizar tais posicionamentos a respeito do *Jornal Nacional* e se apropriar de um discurso, corresponde ao lugar que o professor ocupa na sociedade e a imagem que ele quer passar de si. Ao dizer *é um dos melhores*, pois *passa informações*, o professor atribui ao telejornal um sentido nuclear, mais importante hierarquicamente que os outros. Ou seja, os sentidos depreendidos ficam centralizados apenas no que diz respeito ao conteúdo informativo, na linearidade do enunciado. No dizer de P4 *mas acho que da Globo é o melhor Jornal Nacional*. Como P4 considera melhor o telejornal da Globo se aos demais ela não assiste? Nessa perspectiva é possível conceber um sujeito dividido, atravessado por vozes da instituição escolar, da sociedade, de sua formação profissional. Vozes essas que insinuem que o professor precisa estar informado, dizer que assiste ao *Jornal Nacional*, sem assisti-lo, ou seja, o professor precisa mostrar que está sintonizado com o discurso midiático, mesmo não estando.

Analisemos as imagens que os professores fizeram durante a sessão midiática sobre a Rede Globo:

P8: *primeiro porque é da Globo/ porque eu acho que é a primeira/ né? pelo menos acho que tem mais audiência do que qualquer outro canal/ eu acredito/ e por que o Jornal Nacional tem mais audiência? eu falei porque é da Globo/ o horário é o mesmo horário que o dos outros/.*

P2: *variedades*

P1: *tradição*

P4: *a informação.*

O sentido que depreendemos é que no imaginário social o Jornal Nacional se consolidou como o telejornal de qualidade, independentemente de assisti-lo com grande ou pouca assiduidade. Assim, o produto midiático, mais precisamente o Jornal Nacional, é visto como transmissor de informação e, portanto, de verdade, de algo crível. Na trama discursiva de P4 e das demais professoras, encontram-se fios do interdiscurso atravessados pelo *já-dito, já ouvido*, marcado pela repetição de outros discursos (a Globo é a primeira). Imaginar que somos a fonte do que dizemos constitui para Pêcheux (1993) a ilusão do sujeito, ou seja, o sujeito tem a ilusão de estar na fonte de sentido e de ser o autor de sua enunciação, quando, nas produções discursivas, retomamos o já pronunciado anteriormente.

Podemos ainda compreender a mídia, à luz de Thompson (2000: 221-222), *como produção institucionalizada e a difusão generalizada de bens simbólicos através da transmissão e armazenamento da informação/ comunicação*. O telejornal, então, estaria ligado a uma forma simbólica de transmissão de informação. Lochard (1996:71) sustenta a posição de que a informação televisionada não obedece somente a uma missão cívica de “esclarecimento” do público, mas é um objeto simbólico, ou melhor, um “produto” rentável com valor comercial.

O telejornal para Marcondes Filho (1995) é muito diferente do que *a priori* se propõe, ou seja, há encenação em vez de informação; há “bagatelização” em vez de crítica; comércio em vez de utilidade pública. Em cada telejornal há, digamos assim, como já foi mencionado, o pauteiro responsável pela seleção das “variedades” e da “informação” que pode e deve ir ao ar. Na verdade, o professor-telespectador tem a “ilusão” de estar sendo informado pela variedade das notícias que são apresentadas.

A velocidade com que a informação é passada ao sujeito e o baixo senso de análise e criticidade levam-no, muitas vezes, a esquecer rapidamente o que viu e ouviu. Os estudos de Aranha (1999) embasam tais colocações, justamente pelo turbilhão de informação que há, a estrutura e o ritmo acelerado, tudo isso dificulta a apreensão dos conteúdos das notícias e leva à desinformação.

À luz de Marcondes Filho (1995), por exemplo, o telejornalismo seria uma máscara para um programa de variedades e de ficção. Para Fischer (1997), o telejornal suspende a informação e se constitui em uma verdadeira ficção rompendo as barreiras dos acontecimentos públicos e privados.

No entanto, as estratégias de marketing das emissoras buscam apagar as marcas de evidência do “espetáculo” para construir a imagem do crível e do verdadeiro. E isso as

entrevistadas pouco deixam transparecer. A resistência à mídia é verbalizada pela atitude de descaso ou pela falta de tempo.

P5: *Quando dá eu assisto/ Jornal Nacional/ Jornal do SBT também/ da Bandeirantes/ o Jornal Nacional ele procura/ às vezes/ não dá a notícia como ela é/ eles dão a notícia real/ mas ele fala de uma maneira mais suave/ branda/ mais tranqüila/ não é tão chocante/ e tem outros programas/ outros jornais/ do tipo Ratinho/ que eles fazem aquele sensacionalismo/ os telejornais/ eles procuram seguir uma linha assim/ tem o Bóris lá dá uma criticada/ fala alguma coisa assim/ às vezes eles são totalmente neutros/ eu acho que eles também são empregados como a gente e eles têm até um limite de falar/ eu acho que eles também às vezes não passam tudo aquilo que eles realmente sentem. **E o quê eles passam?** às vezes eles não passam a opinião deles/ mas sim opinião que a empresa tá propondo/*

Buscando encontrar certa regularidade nos discursos dos professores, podemos dizer que a recepção dos telejornais não é um hábito constante no dia-a-dia dos professores pois, geralmente, assistem ao *Jornal Nacional* e aos de outra emissora esporadicamente, ou seja, *quando dá/ assisto*. Observamos, na fala de P5, que alguns sentidos vazam em relação à maneira como o *Jornal Nacional* divulga a notícia. Ora P5 diz que o *Jornal Nacional não dá a notícia como ela é/ ora dão a notícia real/*. Além disso, dizer que o *Jornal Nacional* não dá a notícia real é o mesmo que admitir e acreditar que os demais telejornais o fazem e seus discursos são verdadeiros. E, ainda, é aceitar naturalmente que os sentidos estão colocados linearmente e, portanto, é crer que a relação linguagem/ pensamento/ mundo é direta e que não há um sujeito atravessando o discurso, e muitos discursos atravessando um sujeito.

Um outro sentido se encontra nos dizeres *eu acho que eles também são empregados como a gente e eles têm até um limite de falar/* o que evidencia uma certa identificação com esse sujeito do discurso. Ou seja, o professor, no seu espaço profissional, também não pode dizer tudo o que quer. É o silenciamento do sujeito pela censura (Foucault, 1999a; Orlandi, 1993). Ao mesmo tempo em que P5 expõe sua posição argumentativa em relação à postura e a suposta liberdade de expressão do locutor, ela se contradiz dizendo que *eles não passam tudo aquilo que eles realmente sentem*. Seria considerar como verdadeiro que aquilo que penso e, portanto também o que sinto, está diretamente expresso no que digo.

Vale lembrar que o indivíduo-enunciador não pensa e não fala o que quer, mas o que a realidade discursiva (sociedades discursivas) impõe que ele pense e fale. Como

coloca Fiorin (1998: 42), *o discurso simula ser individual e o falante tem a ilusão da liberdade discursiva, mas ele é o suporte da ideologia*. Ou melhor, seu discurso é a reprodução inconsciente do dizer de seu grupo social. *Não é livre para dizer, mas coagido a dizer o que seu grupo diz*. Desta forma, *empregados*, locutores/repórteres/professores não podem ser considerados individualmente livres e tampouco agentes do discurso, mas suporte das formações discursivas. Os efeitos de sentidos depreendidos nesse discurso revelam a dispersão do sujeito. Em outras palavras, nem sujeitos e nem sentidos são únicos, estáveis, homogêneos, mas marcados pela incompletude e pelos deslocamentos de sentidos. E deles emergem sentidos ocultos, indesejados.

Ainda nesse turno, P5 diz que o *telejornal apresenta a notícia de uma maneira mais suave/ branda/ mais tranqüila/ não é tão chocante/* e compara o programa do Ratinho ao telejornal (*e tem outros programas/ outros jornais/ do tipo Ratinho/ que eles fazem aquele sensacionalismo*). Acreditamos que a leitura a ser considerada pelo sujeito-telespectador diz respeito aos efeitos de sentidos pretendidos pela emissora ou pelo apresentador, pois o discurso retrata diferentes formas de significar a realidade, segundo vozes, daqueles que o empregam. Isso nos leva a pensar o discurso não como domínio exclusivo do locutor, mas como ação social.

P6: *eu gosto de assistir o Jornal Nacional ou do SBT/ a Rede Vida também quando eu posso/ eu acho que são as mesmas notícias/ Às vezes mostradas em focos diferentes.... às vezes a Globo ela não mostra assim certas. .. uma vez eu assisti a um fato da das eleições para o Senado aquela briga/ aquela disputa dos dois senadores/ Antonio Carlos Magalhães com Jader Bárbaro/ aí a Globo veiculava mais o lado positivo do Antonio Carlos Magalhães e omitia toda aquela informação negativa dele/ a Rede Vida mostrou os dois lados/ como se ela não tivesse compromisso com ninguém/ a Rede Vida eu percebi que ela estava mais neutra/ ela não tem compromisso com ninguém/ o SBT// eu acho que eles são// mais verdadeiros// eu acho/ eles também mostram assim de uma maneira mais neutra/ mostram os dois lados/ muitas vezes eu não (entendo) a notícia da Globo// porque eles não explicam/ no SBT eles explicam o que tá acontecendo/ principalmente a questão da guerra de Israel e Palestina*

Pela narração de P6, podemos dizer que a recepção midiática recai, principalmente, no *Jornal Nacional*, no SBT e no canal Rede Vida. No primeiro momento, P6 assiste ao *Jornal Nacional* analisando alguns aspectos como: o enquadramento, do foco, o jogo manipulatório do discurso político, o posicionamento mais favorável que a emissora toma em relação a certos representantes políticos do País em comparação com outra emissora: a Rede Vida. Mas, por outro lado, exalta a Rede Vida

colocando-a num patamar soberano, idealizado, perfeito, quando diz que *a Rede Vida mostrou os dois lados/ como se ela não tivesse compromisso com ninguém/ a Rede Vida eu percebi que ela estava mais neutra/*.

Pelo estatuto da mídia, consolidado no imaginário popular, o suporte televisivo deve apresentar os dois lados da realidade como, por exemplo, o certo e o errado, o verdadeiro e o falso. Se não tem *compromisso com ninguém*, então, pode-se dizer tudo para todos. Vale elucidar aqui o conceito de Orlandi (2000: 43), sintetizado por Foucault (2000a), *como tudo aquilo que pode e deve ser dito, a partir de uma posição dada em uma certa conjuntura*, ou seja, toda articulação de *coisa dita* traz consigo as posições ideológicas ou situações dos sujeitos falantes e as marcas do veículo informativo. Isso quer dizer que o discurso está preso, amarrado às relações de poder que as supõem e que as atualizam. Assim, o objeto discursivo existe sob condições dependentes de um feixe de relações sociais. Então, não há uma relação de poder que não implique uma relação de saber, nem relação de saber que não esteja referida a uma dinâmica de poder (Foucault, 2000b).

Mais do que buscar a essência das “coisas”, referir-se a fatos e a conteúdos, o professor-telespectador poderia ater-se ao significado e as formas como o porta-voz jornalístico produz o seu discurso e os efeitos de sentidos pretendidos de cada enunciado, uma vez que tanto o sujeito como o sentido são constituídos na linguagem. Podemos depreender que o professor busca, ainda, encontrar, no discurso midiático, a verdade dos fatos, das coisas vistas e faladas. Provavelmente esse desejo inconsciente de ver e saber a verdade, apóia sobre o sistema educacional, sobre o suporte didático e legitimado pelo autor e pelo modo como o saber institucional é valorizado e aplicado na sociedade.

Ao enunciar *muitas vezes eu não (entendo) a notícia da Globo// porque eles não explicam/ no SBT eles explicam o que tá acontecendo/* esse sujeito se desloca da posição de professor-telespectador para professor-aprendiz, pois o papel do repórter e do jornalista deve ser tal qual ao professor em uma sala de aula, ou seja, ensinar e passar o conteúdo de forma didatizada, clara e simples para que os alunos possam compreender. Daí o porquê, talvez, da preferência pelo Casoy, que é da Record. P6 escolhe assistir ao telejornal “X” porque eles explicam a informação. Quer dizer, o professor precisa que alguém explique o conteúdo informativo para que ele consiga compreender, caso contrário, não se tem compreensão de quase nada que é notificado no telejornal. Talvez essa seja uma das razões pelas quais os professores assistem pouco ao telejornal. Outro sentido que emerge é que o discurso didático diz sempre a verdade.

Nos telejornais, de formato mais convencional, como o emblemático *Jornal Nacional*, o apresentador funciona basicamente como um suporte discursivo que, mesmo dirigindo-se à câmera, jamais faz referência ao seu próprio papel ou a quem quer que ele represente. Por mais que seja tratado no universo extra-lingüístico como uma “estrela”, os sujeitos da enunciação não costumam atuar em nome de si mesmos, de um “eu” individual, mas como representantes de uma enunciação coletiva. Os apresentadores raramente falam em nome da própria equipe de produção do telejornal e pouco ou quase nunca manifestam explicitamente o seu ponto de vista no discurso. Já no caso de Bóris Casoy, a personificação está concretizada. Há uma relação concreta entre o governo que diz e o eu que assiste ao programa.

Consideremos, agora, como as entrevistadas verbalizaram, durante a sessão midiática, a performance do apresentador:

P1: *ele ele faz a manchete apenas/ né/*

P6: *ele é discreto/ ele é imparcial/ pelo menos ele pretende ser/ né/ agora a parcialidade talvez ocorra com a seleção do que é apresentado/ por exemplo/ o tempo que cada um fala/ mas o apresentador ele é finérrimo.*

P3: *ele informa/ é neutro/ né/ não chama atenção pra si/ ele apenas informa e cumpre o papel de repórter que ele é.*
Quem que está informando ali?

P3: *os apresentadores do jornal/ o Bonner*

P1: *e a Fátima.*

E como que eles se apresentam ao público presente?

P2: *é mantêm assim um padrão clássico/ né/ um visual muito bonito//*

P1: *elegante*

P2: *elegante/ bem alinhados e o cenário também foi escolhido a dedo porque*

P1: *tem tecnologia.*

P5: *um vocabulário bem// muito bom/ né/ passa compreensão/ não são palavras rebuscadas nem nada mais//*

P1: *não chega a ser a norma culta, mais se aproxima*

P5: *mas não tem aqueles termos chulos nada disso/ né/*

P6: *eles não são assim pessoas não é uma figura assim mitológica nada como o Ratinho/ são pessoas normais/ pessoas é// bem arrumadas/ que não são os astros, porque eles podem ser mudados a qualquer momento/ porque mal a gente se lembra o nome dos apresentadores/*

Considerando os enunciados, observamos como as professoras se detêm na aparência dos apresentadores, pois são *Elegante/ bem alinhados/ finérrimos/ tem um visual muito bonito*, acreditam na neutralidade e, o que tudo indica, o jornal informa. Aranha (1999) reconhece que os “nobres telejornais” foram transformados em teleentrenamentos.

Nas representações imaginárias dos professores entrevistados há uma certa crença na neutralidade e transparência da linguagem como, por exemplo, nas falas de P6 que acredita que o telejornal é *discreto/ imparcial/* e de P3: *neutro*. Partindo dos deslocamentos de sentidos tanto do sujeito quanto de sua consciência, podemos dizer que a linguagem não é transparente, veículo neutro de representação da realidade, das coisas e do mundo. Como assevera Silva (1995: 65, *apud* Resende: 1999) *a linguagem é encarada como um movimento em constante fluxo, sempre indefinida, não conseguindo nunca capturar de forma definitiva qualquer significado que a precederia e ao qual estaria inequivocadamente amarrada*. Não se busca mais uma essência, mas o significado e as formas como esse sujeito as produz, uma vez que tanto o sujeito como o sentido são constituídos na linguagem

Nos dizeres de P1, o apresentador apenas faz a manchete. Segundo os estudos de Vasconcelos e Contiero (1999), o discurso jornalístico da televisão segue muito de perto o esquema da notícia impressa. No começo do jornal, os apresentadores fazem as chamadas das notícias mais importantes. A categoria manchete funciona justamente para chamar a atenção do telespectador e estimular a curiosidade. Então, o efeito pretendido na manchete poderia ser, dependendo do tom jornalístico do apresentador, interpelar o telespectador a permanecer na vigilância e na escuta, antes mesmo de começar o jornal.

P7: E o telejornal? *Jornal eu assisto/ assisto alguma coisa do jornal*

Nesse turno de P7, o sentido que sobressai nesse enunciado é que quase nunca assiste ao jornal, ou melhor, é um hábito televisivo bastante esporádico. Além disso, não há uma seleção, uma escolha quanto ao tipo de notícia que prefere ver e tampouco denota preferência por determinada emissora. No seu dizer, embora não haja marcas lingüísticas expressas, o telejornal apresenta “coisa” de pouca ou nenhuma qualidade.

O telejornal, sob a ótica de Marcondes Filho (1995:54), é capaz de produzir uma certa ilusão de se estar sendo informado, suprimindo-se assim a necessidade de leitura de jornais impressos. Outro aspecto que ele enfoca é a força da imagem que leva muitas pessoas a acreditar na integridade da notícia e não se dão conta que é apenas uma versão dos fatos, não a verdade absoluta.

P8: *Telejornal que eu assisto // eu gosto daquele// à noite/ depois é o jornal da Globo/ um que eu acho um pouco melhor até que o da Globo/ é o da Record com a Salete/ porque ela tem assim// ela fala de problemas assim// do sistema monetário/ economia/ ela fala os termos técnicos/ depois ela pega e faz um resumo/ explica de uma forma mais acessível também é... aqueles índices monetários/ aquelas coisas que a gente não entende muito bem/ eu acho que o maior problema do jornalismo brasileiro/ de qualquer emissora é passar a notícia/ eu tô cumprindo o meu dever que é passar a notícia/ mas eu não tô nem aí se você tá entendendo ou não tá/ **E o Jornal Nacional faz isso? com certeza/ né/ E o Jornal do SBT?** // todos de um modo geral/ porque a gente entende/ mas e aquele trabalhador/ porque oito horas da noite/ o trabalhador tá em casa/ ouvindo um programa lá do... eu acho que essa seleção inclusive é feita pelos horários/ o povão/ desculpe o termo/ ele não tá preparado prá assistir uma coisa/ filtrar e fazer sua crítica.*

Dos dizeres de P8, podemos interpretar, de forma bastante sucinta, que a recepção do telejornal acontece, como das demais professoras, uma vez ou outra, pois ao dizer *que eu assisto* escapa uma voz que nega uma recepção contínua, visto que assiste sem saber qual exatamente e tampouco de qual é a emissora. No decorrer da enunciação, P8 assume uma posição menos evasiva e se mostra mais inclinada a assistir ao telejornal da Record justamente pelo fato de a apresentadora explicar *o sistema monetário*, falar sobre *economia de uma forma mais acessível*, ou seja, explica bem fácil: é didática!

Nesse sentido, P8 expressa sua identificação com a representação da apresentadora do telejornal, que não só passa a notícia, a informação, como também explica de forma didatizada, como o sujeito-professor, todos os termos técnicos usados na veiculação da mensagem jornalística. Além disso, no imaginário de P8, essa apresentadora e mesmo a emissora, preocupam-se se o ouvinte-telespectador está entendendo a notícia. O que não acontece com as demais emissoras. Essa atitude faz eco com a função que os professores têm, em sala de aula, que é a de explicar o conteúdo de forma que todos, sem distinção de classe, entendam. Vejamos também que há um paradoxo nos dizeres de P8. Ao mesmo tempo que ela confessa que há *coisas que a gente não entende muito bem*, a

gente seria no caso o professor, ela diz que *a gente entende/ mas e aquele trabalhador/*, no caso o “povão”, não entende.

O professor se identifica com a apresentadora do telejornal, por outro lado, se vê como telespectadora-aprendiz, mas não se identifica com o povão. O povão é aquele que *não tá preparado prá assistir uma coisa/ filtrar e fazer sua crítica*. Quer dizer, as pessoas que não estão inseridas em ambientes de produção cultural, não tiveram oportunidades acadêmicas, não conseguem pensar, refletir, filtrar e fazer suas críticas sobre a sociedade, sobre o que é veiculado na mídia. Desta forma, o aluno que vem de uma família pouco letrada, que pertence ao meio menos privilegiado da sociedade, também não possui essa capacidade de discernimento. A sua auto-reflexão, o seu dizer nos remete à imagem de uma pessoa preconceituosa, discriminatória, dominada econômica-financeira, embora se considere dominante intelectual, que se acha mais inteligente e mais capaz de fazer análises críticas que o povão. Corresponde ao famoso dito, emblematicamente enunciado por Pelé³⁷ a respeito da incapacidade de votar do povo brasileiro.

Aproveitamos o espaço para exemplificar com um recorte da sessão audiovisual, quando as professoras verbalizaram sobre a linguagem que os apresentadores do telejornal usam:

P1: *mais próxima possível da linguagem padrão/ da norma culta/*

P8: *acho que é a linguagem padrão/ não é assim... não são palavras difíceis nada/ mas é// uma linguagem acessível/ casos só aqueles termos técnicos/ que muitas vezes nem a gente entende / mas é uma linguagem padrão / é uma linguagem de 80% simples.*

No recorte das duas professoras, eclodem vozes advindas da concepção de linguagem como expressão do pensamento, marcada por uma visão tradicionalista. Essa concepção bastante elitista valoriza, demasiadamente, a variante culta, a linguagem padrão de uma determinada sociedade. Para tanto, enfatiza as regras subjacentes a um uso lingüístico considerado gramaticalmente correto (Kristeva, 1988). É possível depreender das verbalizações de P8, da entrevista individual, como da sessão do telejornal, que há uma certa regularidade e preocupação no que diz respeito à linguagem acessível que os apresentadores usam. Podemos ver, também, como as professoras se posicionaram sobre a possibilidade de se trabalhar o telejornal em sala de aula:

³⁷ É uma paráfrase ao enunciado proferido por Pelé sobre o povo que ainda não estava pronto para votar, por volta dos anos 80.

P5: *do jornalismo eu acho que levaria sim*

P8: *eu levaria sim/ porque como eu falo: tem ressalvas, mas o conteúdo não é de todo ruim.*

P2: *faço muito isso.*

Por que daria pra levar esse programa?

P1: *você tem mais a noção dos extremos como a (P2) falou ali/ não são tão extremos assim.*

P3: *são assuntos da vida diária/ na verdade qualquer programa dá pra se levar/ né/ depende o que vai se fazer.*

P5: *é/ comparando-se com o do Ratinho/ né/ fica muito mais fácil.*

P3: *esse é mais acessível/ né/*

Quando perguntamos aos sujeitos-professores se eles levariam o *Jornal Nacional* para ser discutido na sala de aula, quase todas as professoras responderam que sim, no condicional, como podemos ver nos enunciados acima. Na resposta: *eu levaria/ esse é mais acessível/ você tem mais a noção dos extremos* flagramos no fio discursivo o não-dito, ou seja, essas professoras nunca trabalharam o telejornal na sala de aula e tampouco apontaram algumas abordagens pedagógicas.

Levando em consideração essa materialidade lingüística no contexto escolar, Napolitano (1999) parte do eixo central que seria reconhecer, a partir da pauta de notícias, a maneira como são articulados tema/texto/imagens, ultrapassando a análise contedística, como citou a P6, pois ao dizer que o *conteúdo não é de todo ruim*, subentende-se que a ênfase recai no conteúdo e não nos discursos produzidos pelos interlocutores. Se partirmos apenas para análise do referente (o objeto, o conteúdo da mensagem), como se constitui no *discurso pedagógico*, que é extremamente *autoritário* (1983), o aluno verá nesse referente apenas uma obrigação do ensino tradicional.

Fischer (1997) propõe uma análise mais complexa do telejornal que ultrapassa as análises fixadas apenas no “conteúdo da mensagem”, ressaltando questões ideológicas, valores e conceitos extraídos das enunciações. Para que o referencial teórico e toda a metodologia de investigação estejam em harmonia e que forma e conteúdo deixem de ser separados, a autora sugere uma descrição observando: temporalidade, sonoridade e algumas opções icônicas, como: a distribuição dos minutos e segundos em cada bloco do programa/seqüência/ plano; o tempo que é dado à voz daqueles que falam; o modo geral pelo qual cada seqüência é marcada sonoramente por uma peça musical; a escolha de

closes ou planos gerais; as imagens escolhidas, etc. Esse levantamento pode fornecer dados sobre “de onde“ e como fala quem fala”, sobre a distribuição dos enunciadores em relação a um determinado conjunto de temas.

Lembrando Foucault (2000b) , é pelos efeitos de sentidos que se analisa o poder desse suporte discursivo. Pelo viés de Pêcheux (1993), como efeito de sentido entre os pontos A e B, ou melhor, dos lugares determinados no campo social, mais precisamente entre o anunciante (Rede Globo) e o sujeito-ouvinte, há uma possibilidade de análise levando em consideração as formações imaginárias como, por exemplo, a imagem que o aluno-telespectador faz do anunciante, a imagem que o anunciante faz de seu telespectador.

No imaginário de P2, as notícias veiculadas nos telejornais *São assuntos da vida diária* o que reflete a ilusão da transparência da realidade. Pires (2001: 302) vem ao encontro dessa posição, ao dizer que a realidade não é transparente, logo o discurso não será representado como uma evidência para o sujeito.

Seja qual for a emissora anunciante sempre há uma intenção implícita. Ela produz, manipula, recria mediante práticas discursivas, um imaginário social que mobiliza o público telespectador. Muitos estudiosos vêm no telejornal um playground, um grande teleentretenimento insípido e superficial e, o que é pior, apresentam baixo conteúdo informativo.

Além disso, o conjunto de notícias que faz parte de um noticiário, de um programa jornalístico, não é exatamente o conjunto dos fatos que acontecem na sociedade. Marcondes Filho (1999), por exemplo, salienta que o telejornalismo não é um transmissor de acontecimentos que tiveram origem num lugar qualquer do mundo, ele é o próprio produtor dessas informações e de fantasias. Assim, desaparece o conceito de transparência. O jornalismo é o desdobramento dos temas que ele próprio inventou, fabricou, estimulou e incentivou. Criam-se temas, focos a partir de uma certa intencionalidade, de um certo caráter mercadológico dos assuntos e investe-se neles, tornando-os fatos jornalísticos.

Então, estaria derrubada a idéia de que a televisão passa “assuntos da vida diária”. A tese é, segundo esse autor, a de que a telenovela é o mundo real e o noticiário da televisão (os telejornais, as reportagens, os documentários) é um mundo ficcional (p.39). Na cultura contemporânea, é a sociedade que é o espelho da tevê. Segundo nossa posição teórica, tanto a vida diária quanto os fatos midiáticos são reconstruções do real.

Apesar das críticas dos estudiosos ao *Jornal Nacional*, alguns professores entrevistados consideram o telejornal informativo, imperdível e melhor que o das outras

emissoras, mesmo percebendo a linha ideológica que segue a emissora. Os entrevistados imaginam que assistindo ao telejornal estarão informados de tudo que acontece no País. Essa percepção produz uma certa ilusão de se estar sendo informado, suprimindo-se, assim, a necessidade de leitura de jornais impressos.

A força da imagem, da palavra, *a performance* dos apresentadores os leva a acreditar na integridade da notícia e não se dão conta de que a televisão mostra apenas uma versão dos fatos, um fragmento da notícia. Assim, o telejornal se legitima pela sua estrutura, pelos temas abordados, pelo foco da câmera, pela sonoridade, pelo visual dos apresentadores, mas nunca como materialidade discursiva, evidenciando uma concepção de língua somente como instrumento de comunicação de “algo” entre sujeitos homogêneos e conscientes.

5. 5 Fatos midiáticos: as representações imaginárias do professor-telespectador

Consideramos, nesse quadro, as verbalizações das entrevistadas sobre algum fato/notícia ou cena que tenha sido motivo de repercussão nacional e internacional ou que tenha sido distorcida pela mídia televisiva.

Pudemos observar que, nos discursos das professoras, foi regular a questão da morte de personalidades ligadas à política e ao meio artístico. Fatos políticos, cobertura ao vivo da chegada dos tripulantes da cápsula “Apolo 11” à Lua e a vitória do Brasil na Copa foram também descritos. Porém, apresentamos pequenos recortes que seguem:

P1: *eu lembro da chegada do homem à Lua/ da Copa/ Brasil Tricampeão/ lembro muito dessa comemoração/ do povo falando/*

P2: *quando algum autor ou algum que participasse// morria de alguma coisa/ então era um fato marcante/ a cena do Kennedy/ aquele tiro que marcou muito/ eu era criança/*

P3: *lembro/ da morte do Papa João Paulo/ quase que um sensacionalismo em cima da morte dele/ que na época eu não percebia como sensacionalismo/ que eu só fui perceber como sensacionalismo/ igual quando fizeram isso com o Tancredo/ foi aquela coisa/ aquela comoção de focalizar o choro da viúva/ da mulher do falecido/ eu me lembro muito claro mesmo da morte dele/ talvez justamente por essa ênfase toda que deram/ entrevistaram o coveiro/ aquela coisa bem sensacionalista/ eu acho que a imprensa explora muito este tipo de coisa/ né? igual quando o Ayrton Senna morreu e quando os Mamonas morreram/ até do Mário Covas foi menor assim/ mas ainda tentaram dar ênfase demais pra coisa// já do Ayrton Senna/ por exemplo/ eu acho muito mais sensacionalista do que o Tancredo / porque o*

ser humano gosta desse tipo de coisa/ o choro pela televisão/ que posição ficou o caixão dentro da cova?/ então eu acho que eles sabendo disso/ eles já exploram bem/ a fraqueza humana mesmo/ quase que sadismo humano/ lembro que 92 teve o impeachment do Collor/ o dele foi também/ muito veiculado/ explorado/ eles fizeram [a mídia] relação direta com as passeatas da época da ditadura militar/ os jovens dessa época/ não foram criados com essa coisa de luta/ ideal// era diferente daquela de 64/ que se lutava por um ideal/ reivindicavam em cima de um ideal /

P 5: *foi quando o Brasil ganhou a Copa //Pelé foi considerado o rei do futebol/ em 1970*

P6: *foi o homem ir pra Lua/ aquilo eu me lembro até hoje/ eu me recordo do jornalista explicando// mostrando as imagens do homem pisando na Lua/ aquilo foi julho de 69/ na época do Collor foi feito um// retalhamento dele/ a oposição retalhou ele// a mídia e esse grupo que está por trás da mídia//*

P8: *uma coisa que me marcou muito// quando o homem foi pra Lua em 69/ mas a minha mãe comprou uma revista //que saiu tudo sobre a ida do homem à Lua/ e ela mostrava aquilo pra gente/ teve diretas/ já em 84/ sessenta e seis pra oitenta e quatro/ mas o que marcou assim/ que a televisão passou/ a morte do Tancredo também/ do Elvis Presley/ John Lennon morreu quando?/ foi assassinado um pouco depois/ Elis Regina/ né? // esse monte de cantores //*

Ao trazer à tona fatos, notícias, cenas que foram motivo de repercussão, P2, P3 e P8 evocam sempre as grandes personalidades históricas que não se encontram mais no plano terreno como a cena de Kennedy P2; morte do Papa João Paulo/ do Tancredo/ Ayrton Senna/ os Mamonas / Mário Covas P3; imagens dos ídolos mortos como Elvis Presley, John Lennon, Elis Regina P8, transformados em mitos pela indústria cultural. Arbex (2000) diz que, em qualquer época, os mortos podem ser poderosamente evocados, com a força de sua imagem, voz e movimento, criando a ilusão - ainda que momentânea - de sua presença entre nós (p.10)³⁸.

No recorte enunciativo de P3 há todo um panorama histórico-cultural de uma realidade social, marcado no tempo e no espaço. As representações imaginárias mais fortes estão atreladas à morte de personalidades políticas que foram celebradas, eleitas, como é o caso do presidente Tancredo Neves, Mário Covas. O prenúncio da morte do presidente Tancredo Neves, através dos detalhados boletins médicos, agoniou a população brasileira por vários dias.

³⁸ Veja, por exemplo, as primeiras campanhas publicitárias, apresentadas na Rede Globo, da Brahma, como a cerveja n. 1, em que Vinícius de Moraes aparece contracenando com Tom Jobim. Vinícius já estava morto, além disso, quando vivo só tomava uísque!

O cortejo do funeral “ao vivo”, que inaugurou os grandes atos fúnebres na era da tevê, foi um acontecimento silencioso, comovente, monumental e histórico, levando várias cidades do País a proclamarem as últimas homenagens ao presidente. As ruas e as avenidas tornaram-se o cenário do espetáculo. A população brasileira passou a fazer parte desse espetáculo, dessa ficção, atuando como figurantes da própria TV. O real e a ficção se confundiram.

Pelos enunciados de P3, *aquela comoção de focalizar o choro da viúva/ da mulher do falecido/ o choro pela televisão*, construídos através das representações imaginárias, são perceptíveis os múltiplos significados e sentidos que essas imagens produziram e se inscreveram no seu discurso. Um que emerge é a imagem que P3 faz das pessoas envolvidas nesse cenário fúnebre, tal qual as carpideiras, metaforicamente falando. No seu imaginário, o ser humano gosta de ver o outro em prantos, diante das câmeras de televisão, como sinal de sofrimento. Em outro sentido, tais pessoas são assujeitadas pela mídia, pelas circunstâncias do evento, pois uma grande parcela da sociedade deixou de ser simples receptor para seguir o cortejo, chorar diante da TV e das máquinas fotográficas. Assim, o sujeito age na proporção em que “é agido”. Concordamos com Althusser, quando diz que

O indivíduo (...) porta-se de tal ou qual maneira, adota tais e tais comportamentos práticos e, mais importante, participa de algumas práticas submetidas a regras, que são as do aparelho ideológico de que “dependem” as idéias que ele, com plena consciência livremente escolheu como sujeito” (Althusser, 1971: 129).

A morte por acidente aéreo dos garotos do grupo Mamonas Assassinas fez com que todas as rádios brasileiras sintonizassem em um mesmo som as músicas do conjunto por várias semanas consecutivas. Citando outro exemplo, o acidente ao vivo e violento, que causou a morte de um personagem da fórmula 1, como é o caso do Ayrton Senna, ocorrida em Imola, Itália, que provocou quase que instantaneamente um processo de comoção nacional. E a tela imagética, pode-se dizer assim, assegura a celebridade da vida e o impacto da morte “ao vivo”, sem censura e sem cortes? A cobertura do evento foi fomentada pelos diversos órgãos da imprensa nacional e internacional. O que corroborou para fomentar discussões nos mais diversos segmentos sociais.

P3, ao dizer *o ser humano gosta desse tipo de coisa*, transparece o pensamento de um sujeito universal, que acredita ser a fonte pura dos seus dizeres. O que leva P3 a pensar que o ser humano gosta desse tipo de coisa? Que vozes há por trás desse discurso?

Será por que esse discurso remete a outros já-ditos na história? As imagens ao vivo das pessoas gritando, chorando e correndo pelas ruas da cidade de Dallas, na ocasião do assassinato do presidente John Kennedy (22/11/1963), foram vistas, revistas e inscritas na história a partir das cenas apresentadas, tais imagens são referências para P3? A posição que P3 “assume” é a de dona da verdade, autônoma, possuidora de espírito crítico. Essa posição é, na verdade, uma representação da sua condição real de existência, ou melhor, um efeito ideológico (Althusser 1971)³⁹.

Partindo da idéia de interpelação do sujeito pela ideologia é que Pêcheux baseia-se para falar sobre as formações imaginárias (1993: 82), sendo essas atravessadas pelo “já-ouvido” e o “já-dito”, através dos quais se constitui a substância das formações imaginárias. O objeto imaginário (o ponto de vista do sujeito) construído pela P3 em relação ao outro, é de um “ser humano” homogêneo, passivo, manipulável e assujeitado pelo poder político. Assim, cada sujeito levado a assumir um determinado lugar na sociedade da qual faz parte, faz uma imagem de si e dos outros de acordo com o lugar que ocupa.

Uma pesquisa realizada por Helena Tassara compara a morte de Senna como um acontecimento espetacular,

um espetáculo em que todos nós atuamos, adultos e crianças, simultaneamente como espectadores e atores de uma mesma cena: uma oportunidade de participar de um evento conjunto, co-produzido pela mídia e pelo povo brasileiro (apud Pacheco, 1998: 60).

Além disso, a tragédia acabou penetrando nos lares de todos os brasileiros como se aquela pessoa que corria, e que morria, fosse um parente próximo e querido.

Fazendo alusão ao cenário de guerra, conseguimos acompanhar instantaneamente, pela cobertura da Rede Globo e da CNN (Cable News Network) - especializada em divulgar notícias internacionais 24 horas por dia em quase todos os países do globo terrestre -, além da Guerra do Golfo, a ficção que virou real, o atentado terrorista aos EUA, no dia 11 de setembro, tendo uma repercussão econômica mundial. O espetáculo teve a participação, sem encenação, de muitos figurantes, voluntários, políticos, empresários e representantes governamentais. Nesse momento, é como se a rua tivesse se tornado um prolongamento dos estúdios cinematográficos, “um espaço virtual do acontecimento” (Tassara, 1998: 63). O que escapou da divulgação do enquadramento da

³⁹ Assim como a nossa fala aqui.

câmera foram as imagens dos corpos, ou pelo menos, o que sobrou deles. É pertinente, aqui, lembrarmos as alusões foucaultianas a respeito do poder/saber/corpo.

Em *Vigiar e Punir*, Foucault (2000: 26) define os mecanismos de sujeição do corpo como uma tecnologia. Nesta obra, o filósofo-historiador analisa uma história política do corpo, com o objetivo de mostrar que o corpo está sempre sujeito a uma utilização econômica que torna possível seu funcionamento. Há um saber sobre o corpo e um controle sobre suas forças. Estes constituem o que ele chama de “tecnologia política do corpo”.

Nos cenários fúnebres, um “corpo” em repouso deixa de ser “dócil” para ser “útil” aos veículos de informação e comunicação. O corpo, segundo Foucault (2000: 132) *torna-se alvo dos mecanismos do poder* e mesmo um corpo sepultado, ainda assim, suscita “novas formas de saber”, gera audiência e fomenta discursos. Em todo o fio discursivo de P3, percebem-se os efeitos da imposição do *agenda setting*. Com efeito, os sujeitos-professores ou mesmo um outro receptor, só comentará aquilo que ouviu ou assistiu, nas relações interpessoais, se houver um mínimo de estocagem de informação retida na memória o que permitirá a reconstrução no momento de *recall*⁴⁰. Citando, ainda, alguns aspectos cognitivos, avaliativos, afetivos e da posição discursiva que ocupa no contexto escolar, conforme Barros Filho (1999).

Outro momento histórico suscitado pela P1, P6 e P8, diz respeito à chegada do homem à Lua. O acontecimento, embora não tenha sido visto pela P1 e P8, foi marcado e discutido pela imprensa e familiares das entrevistadas como um fato importante, merecedor de destaque. P8 fica a par dos acontecimentos por intermédio da mãe, que *comprou uma revista //que saiu tudo sobre a ida do homem à Lua/ e ela mostrava aquilo pra gente/*. Já P6 *recordo do jornalista explicando// mostrando as imagens do homem pisando na Lua*. Provavelmente, o desafio de vencer o espaço, superar limites, através da ciência e tecnologia, veicular imagens ao vivo, do homem explorando a Lua, tenha contribuído para fortalecer a imagem da televisão brasileira como grande veículo informativo. O que parecia irreal, impossível, torna-se objeto discursivo das famílias das entrevistadas. No entanto, hoje, o fato é apenas citado pelas professoras, como fato absoluto, cristalizado e memorável.

A presença dos “caras-pintadas” nas ruas, em 92, pedindo o *impeachment* do presidente Fernando Collor de Mello, foi outro fato marcante para as entrevistadas P3 e P6.

⁴⁰ Chamada de volta; recordação.

Tal manifestação, estampada nas telas da TV, suscita questionamentos não sobre o fato político em si, mas o papel do jovem nesse cenário político-social.

No dito de P3 *os jovens dessa época/ não foram criados com essa coisa de luta/ ideal/ era diferente daquela de 64// que se lutava por um ideal/ reivindicavam em cima de um ideal/*. Para P3, esse jovem é totalmente coordenado e manipulado pela imprensa, pelo meio social, age segundo as vozes do poder do Estado, do discurso pedagógico, ou seja, é uma pessoa sem iniciativa própria, diferentemente dos jovens de 64, que agiam, então, por iniciativa própria. Eram, portanto, autônomos e não subjugáveis. Tal discurso traz como referência básica o imaginário constitutivo de um país.

É por isso que Pêcheux (1995: 163-167), ao pensar o discurso, fala em forma-sujeito (que é sempre historicamente determinada). A relação com a linguagem, da forma-sujeito característica das nossas formações sociais, é constituída da ilusão ideológica de que o sujeito é o dono e origem do seu dizer quando, na verdade, ele retoma sentidos preexistentes e inscritos em formações discursivas determinadas.

Em nossa sociedade hoje, por exemplo, a imagem decretada ao jovem corresponde a de uma pessoa passiva, alienada, sem objetivos bem definidos, sem ideal de vida, uma pessoa que não sabe lutar pelos seus direitos. E nos dizeres de P3, ao relacionar o seu enunciado como outros enunciados, pertencentes a um tempo longínquo da memória discursiva, evoca, no interdiscurso, um já-dito, um já-sabido sobre o jovem e, certamente, foi construído pelo discurso do capitalismo.

É preciso lembrar que, depois da mobilização “fora Collor”, um novo perfil foi traçado ao jovem dos anos 90 como uma verdade homogeneizante. Uma rede discursiva de saberes foi construída em cima dos jovens e adolescentes brasileiros. Diz Souza (1993), coordenador regional da Pastoral da Juventude do RS, *a presença dos jovens nas ruas, pedindo o afastamento do presidente, de maneira irreverente e criativa, muito mais do que um sinal de conscientização política, foi uma postura de rejeição à política formal*. Foram manifestações alegres, esperançosas que converteram-se em energia, capaz de fazer renascer a esperança e de fazer política. Rubem Alves diz: “quem tem alegria e ama a beleza, luta melhor” (Souza, op. cit., p.10).

Já Fischer (1995) parte do discurso da mídia sobre a juventude verificada no início da década de 90. A mídia, segundo ela, volta-se ostensivamente para o adolescente, mostrando-o ora como “herói” – protagonista responsável pelo *impeachment* do Collor – ora como “conservador” – assuntos sobre a virgindade da mulher e a busca do sucesso

individual são motivos de preocupação, ora como o “depositário de doenças e medos” em relação a realidade da AIDS, ora como o “modelo de consumo”.

Para P6, *na época do Collor foi feito um// retalhamento dele/ a oposição retalhou ele// a mídia e esse grupo que está por trás da mídia//*. Podemos interpretar das verbalizações de P6 que há um monopólio de poder, controle e domínio discursivo, por parte da mídia, que se sobrepõe aos demais grupos sociais. Foucault (2000c) chama a nossa atenção para as relações de poder. Segundo esse autor, *o poder não se encontra nas instâncias superiores, mas que penetra sutilmente em toda a sociedade* (p.71). Ainda diz: *o poder não se dá, mas se exerce, (...) não é manutenção e reprodução das relações econômicas, mas acima de tudo uma relação de força* (p.175). Deste modo, as relações de poder não devem ser entendidas apenas enquanto algo instituído, mas, também, como um poder periférico que atravessa as relações no microtecido social.

Em outras palavras, a mídia sozinha não detém o poder e tampouco *esse grupo que está por trás da mídia* (empresários, produtores, políticos, intelectuais, classe dominante, etc.). As relações de poder funcionam nas redes sociais. Com isso, sujeito, sociedade e mídia exercem uma influência mútua e constante um sobre o outro através de mecanismos, estratégias, afrontamento e relação de força.

Nos dizeres de P1 *da Copa do Mundo / Brasil Tricampeão* e de P5 *foi quando o Brasil ganhou a Copa //Pelé foi considerado o rei do futebol/*, depreendemos daí que tanto P1 como P5 se recordam do evento em si, ou seja, do espetáculo em torno da vitória da Copa do Mundo transmitido dos estádios para todos os pontos do planeta. Também no futebol, as tecnologias espetacularizam ainda mais o futebol através de imensos telões.

As “telinhas” sustentam a imaginação de cada torcedor, levando-o a uma grande turbulência emocional, afetiva e de cumplicidade virtual. Partilhar desse evento, ainda que virtualmente, faz com que o professor se una à massa, ao povo e, num uníssono coro, festeje a vitória do jogo sem perceber a sua sujeição às técnicas de exploração e de dominação dos meios de comunicação.

Passaremos agora à análise de algumas das representações que o professor faz de fatos/notícias que foram criadas ou distorcidas pela mídia, a partir dos recortes lingüístico-discursivos que seguem:

P4: *// acho que o que marca mais é quando a gente tá fazendo greve/ a gente está reivindicando uma coisa/ e sai diferente/ a que mais marcou/ foi a greve de 89/ foi o tempo que nós ficamos mais tempo assim parados/ né?*

P7: *da vinda do governador do Jaime Lerner/ aqui pra / Arapongas/ do qual foi feita a maior recepção negativa pra ele/ a imprensa estava toda/ pessoas/ professores/ que estavam lá querendo linchar o homem/ jogando coisas nele/ humilhando/ isso deixaram de lado/*

É possível perceber que tanto P4 como P7 descrevem, representam uma realidade, percebem a distorção dos fatos midiáticos quando elas participam, vivenciam o evento como sujeito-professores. P4 traz à tona a sua participação na *greve de 89*. P7 relata a manifestação fervorosa de professores na ocasião da vinda do Governador Jaime Lerner a uma das cidades do norte do Paraná e a cobertura feita pela imprensa local e regional.

A reconstrução de um acontecimento passado está relacionada à relação intersubjetiva e social de cada sujeito, ou seja, há pontos de vista, lutas, reivindicações que foram compartilhados pelos membros da comunidade, pelos professores grevistas, que juntos configuram a imagem de um ator-telespectador real, concreto em um mesmo espaço físico. De certa forma, as professoras carregam lembranças alusivas e limitadas ao seu grupo que viveu o acontecimento. Como coloca Jean Davallon (1999: 25), referindo-se à memória, *é preciso que o acontecimento ou o saber registrado saia da indiferença, que ele deixe o domínio da insignificância.*

Do enunciado de P4 *e sai diferente* e de P7 *isso deixaram de lado*, o sentido que vaza é que as professoras esperam a verossimilhança, a transparência de um evento televisual, ou seja, os meios de comunicação deveriam veicular a linguagem como transmissão de informação. Apesar de sermos envolvidos pela onipresença da mídia, os acontecimentos não mais se auto-determinam. Segundo Motta (2000), os meios *não refletem nem reproduzem, mas constroem o real.* Ainda diz que *é a mídia que seleciona, descontextualiza e recontextualiza, estrutura e referencia as ocorrências físicas e sociais.*

Com efeito, o professor-telespectador atribui significados à literalidade verbal. Sob outro enfoque, consideramos que toda formulação discursiva passa pelo silenciamento da censura (Foucault, 1999a; Orlandi, 1993). Isso acontece porque uma região de sentidos, uma formação discursiva delimita *aquilo que pode e deve ser dito por um sujeito em uma posição discursiva em um momento dado em uma conjuntura dada* (Pêcheux: 1995: 160). Para Foucault (1999a), são as regiões da sexualidade e da política onde os discursos são mais *interditados*.

É preciso considerar que não há uma comunicação transparente e sim tensões, entre a fonte da notícia e os que a editam. Desta forma, o discurso midiático, assim como o discurso pedagógico, é regulado, apagado, silenciado, interditado e dominado pelas

formações ideológicas que estão situadas no interior de determinadas relações de força e inscritas numa relação de classes.

Já P8, por exemplo, enuncia uma experiência que marcou a sua trajetória profissional na posição de bancária e não de professora. Consideremos o recorte:

P8: *a gente sabe/ de casos que não chegam ao público/ né?/ que chegam distorcida/ um exemplo que marcou mesmo/ quando eu trabalhava no Bradesco/ nós tínhamos greve dos bancários e eu sempre participava de greve/ foi assim muito difícil pra gente/ ter que conscientizar os outros do motivo da greve/ então essa greve dos bancários nós sofremos muito/ teve uma assembléia/ tinha bastante gente/ e a gente sabia/ por telefone/ que a greve tava forte em vários estados do Brasil/ e a televisão e a televisão dizia que a greve tinha acabado/ sabe? como que acabou se aqui/ tá forte? eu tô falando de um exemplo que eu passei na pele/ eu passo isso pros meus alunos: que o importante é você assistir pra você estar informado/ mas você está sempre questionando como que funciona/ porque é difícil muitas coisas você realmente saber a verdade/ né? mas também acreditar em tudo não dá.*

O contexto, representado pela greve dos bancários do Bradesco, cria um efeito de sentido muito significativo para P8, pois *essa greve dos bancários/ nós sofremos muito/* traz elementos que remetem a experiências passadas de “greve”, de contestação, de reivindicação, repressão, conscientização, censura da mídia no caso, *a gente sabia/ por telefone/ que a greve tava forte em vários estados do Brasil/ e a televisão dizia que a greve tinha acabado.* A produção discursiva desse fato está relacionada às condições de produção que incluem, além do sujeito e a situação, o contexto sócio-histórico, ideológico e político do País.

Esse enunciado de P8 vem ao encontro dos estudos que Dorfman e Mattelart (1975) e Mattelart (1970), citados por Guareschi (1999), fazem a respeito dos meios de comunicação de massa, sobre as técnicas psicológicas de *diluição* e *recuperação* para diluir, apagar determinados valores e instalar outros novos de acordo com os interesses de cada grupo. A técnica de diluição é uma estratégia muito usada, por exemplo, em situações de protesto, greve e, tem por objetivo, banalizar uma atitude incorreta, um fenômeno estranho e prejudicial ao corpo social dando a impressão de que é um fato isolado, sem muita importância, justamente para não abalar o contexto social ou desestruturar as relações de poder. Então a diluição reage a determinados incidentes com o intuito de esgotar e eliminar possíveis fissuras e novos efeitos maléficos que possam agitar a opinião pública. Esse tipo de estratégia opera de forma *consciente e/ ou inconscientemente*

organizada. A estratégia de *recuperação* é um fenômeno que serve para justificar, por exemplo, a violência e repressão que fazem parte do corpo social.

Considerando a heterogeneidade discursiva e os papéis estabelecidos na ordem do discurso, podemos dizer que as práticas discursivas acontecem em lugares sociais organizados e reconhecidos como portadores de fala ora do campo pedagógico ora do campo social etc. Assim, toda produção de sentidos deve dar-se no interior desses campos institucionalmente constituídos como *lugares de onde se fala* de acordo com uma *formação discursiva* que determina os *modos do dizer*, como salienta Foucault (1999a), e aquilo que *se pode e deve dizer* em certa época.

Ao dizer, *eu tô falando de um exemplo que eu passei na pele/* percebemos que a memória discursiva de P8 está atrelada a todo esse cenário representativo de movimento grevista dos bancários, segundo um imaginário que afeta os sujeitos em sua posição social, o seu dizer e, entram em cena, a história, a produção de conhecimentos. P8 não se lembra de nenhum movimento grevista relacionado aos professores que a mídia tenha focado de forma distorcida. Ou seja, P8 se recorda dos fatos que ela vivenciou na pele e não dos outros que foram veiculados e distorcidos pela mídia.

No enunciado *eu passo isso pros meus alunos: que o importante é você assistir pra você estar informado*, P8 tem a ilusão da transparência jornalística. Há um mito de que assistir à TV a pessoa estará sendo informada de tudo que acontece mas, na verdade, a mídia tem o poder de criar a realidade. Essa impressão, que é denominada “ilusão referencial” ou esquecimento nº. 2, como expõe Pêcheux (1995: 173), o sujeito acredita que há uma relação entre linguagem e mundo. E mídia funciona, tanto como *locus* de verdades construídas, como de saberes.

Sobre isso, Marcondes Filho (1999) assevera que o conjunto de notícias, fatos veiculados pela mídia não correspondem ao que realmente aconteceu nos meios da sociedade. Isto quer dizer que o telejornalismo não é um transmissor de acontecimentos que tiveram origem num lugar indefinido, ele é o *próprio produtor dessas informações*. Desse aspecto, podemos perceber que o jornalismo tem a capacidade de desdobrar os temas que ela fabricou, inventou, transformou.

Assim, uma greve dos professores ou uma greve dos bancários, como mencionou P8, nada mais é do que um efeito “simbólico” do real, pois como reforça, ainda, Marcondes Filho, *o real já não existe mais* (se é que existiu), pois o que tem efeito de repercussão, impacto, engajamento da opinião pública é totalmente *reformulado e montado*, no estúdio televisivo, para ser construído um novo tipo de informação. Para

Thompson (2000), como já foi exposto, as *formas simbólicas* servem para criar ou reproduzir relações de dominação, exploração, discriminação de forma sofisticada, escondida. Vale salientar que os fenômenos simbólicos circulam no mundo do social e se cruzam com as relações de poder e saber.

Além disso, no enunciado *eu passo isso pros meus alunos*, fica evidenciado que P8 diz a que os alunos devem estar atentos, mas não disponibiliza atividades. A tentativa de “conscientização” fica só no verbal. Para P8 é muito *difícil realmente saber a verdade/, mas também acreditar em tudo não dá*. Esse enunciado nos dá a impressão de que ela acredita ou pelo menos tenta não acreditar no que a mídia produz.

Há quem assegure que os meios de comunicação de massa são fontes da publicação de verdades, ou como expõe Fischer (1997), a mídia é o lugar privilegiado de superposição de “verdades”. Não se trata de buscar nos discursos midiáticos uma verdade dos fatos ou encontrar o lado falso das coisas, mas descobrir os efeitos de sentido que estão materializados nos textos midiáticos e interpretá-los de acordo com o espaço discursivo pois, como assevera Foucault (2000a: 146), *o discurso não tem apenas um sentido ou uma verdade, mas uma história*.

Em *A Ordem do Discurso* Foucault (1999a) arrisca-se a colocar a *oposição do verdadeiro e do falso* como um terceiro sistema de exclusão, sistema esse também histórico e, ao menos, arbitrário. O autor nos fala que *o discurso verdadeiro não é mais o discurso precioso e desejável, por não estar mais ligado ao exercício do poder* (p.15).

Em muitas instituições como a escola, por exemplo, o professor passa a buscar apoio e legitimidade no discurso verdadeiro e o faz circular no interior da sociedade como se este pudesse fundamentar e justificar qualquer prática. A nossa visão do real está diretamente associada aos horizontes do nosso grupo social e ao momento histórico em que vivemos. Este fato leva-nos a um raciocínio:

a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis (Bakhtin, 1990: 95).

Assim, o interdiscurso não é transparente, nem, muito menos, o sujeito é a origem dos sentidos. Os efeitos de sentido são *determinados pelas posições ideológicas a*

partir de uma jogo argumentativo e esse pode interpretar apenas alguns pontos que se destacam da imensidão dos sentidos que invadem o campo social (Orlandi, 2000: 42).

Das verbalizações das entrevistadas, podemos interpretar que o acompanhamento ao vivo traz a ilusão da realidade. As pessoas que entram em contato com a realidade social constroem representações imaginárias de cada momento histórico. Além disso, o espetáculo construído em torno de um acidente, da morte de um ídolo, da vitória na Copa do Mundo, contribui para transformar a linguagem midiática em um discurso universal.

Em torno de acontecimentos históricos e sociais, supracitados, muitas vozes são auscultadas e coagidas a circular, evidenciando a heterogeneidade discursiva de locutores, jornalistas, amigos, parentes, personalidades políticas e de toda a imprensa televisiva, escrita e radiofônica que corroboraram para prolongar o espetáculo em torno da morte de ídolos e construir discursos na história e suscitar outros. Assim, o sujeito-professor forma juízos de valor a respeito do mundo, de seus personagens, fatos e fenômenos e acredita que esses juízos correspondem à verdade.

Com isso, depreendemos que a mídia corroborou para transformar tais acontecimentos em fatos históricos, inesquecíveis no imaginário social e, principalmente para P3, que narrou a cobertura dos funerais com detalhes. A imagem que P3 faz de si é de um sujeito que se deixou influenciar pelo contexto histórico-social, pela cobertura sensacionalista da mídia televisiva na ocasião das homenagens póstumas ao presidente e ao piloto da fórmula I. E P8, embora não tenha visto as imagens da exploração lunar, o fato se instalou em seu inconsciente, através da relação dialógica com a mãe, não só como transmissão de informação, na leitura das manchetes, mas como efeito de sentidos e construção de significados verdadeiros.

Nos dizeres de Pêcheux e Catherine Fuchs (1975: 166), as FDs determinam o *que pode e deve ser dito* em determinada época, a partir de uma posição dada em um determinado lugar na sociedade. As palavras, expressões, proposições não têm sentido elas mesmas, mas pela posição ideológica dos sujeitos, assim uma mesma palavra pode ter sentidos diferentes porque se inscreve em diferentes formações discursivas. O que nos leva a dizer também que nem sujeitos e nem sentidos são únicos, mas são atravessados por várias posições do sujeito em diferentes formações discursivas.

5.6 As imagens e posições do professor frente ao uso da mídia televisiva

Prosseguindo em nossa interpretação, descortinaremos algumas imagens e posições que o sujeito-professor assume ao dizer do uso da mídia em sala de aula. Para análise interpretativa, levantamos o seguinte questionamento:

- **É possível a construção de um projeto mídia-educativo que vise a redimensionar o ensino, a educação e as aulas de língua materna como apregoam os PCNs?**

P1: *se a gente tiver recursos/ professores bem treinados/ é viável / porque o aluno/ em casa/ convive com tecnologias bem mais avançadas/ e na escola./ ele encontra atrativo ultrapassado/ então o professor tem que se desdobrar/ pra conseguir a motivação dele*

P2: *seria viável se nós tivéssemos mais tempo na escola/ porque o tempo que se tem na escola é mínimo/ eu não posso ter todo dia uma aula de TV / é difícil/ falta tempo na escola pra que eu possa encaixar esse momento da televisão/ essa proposta deve ser aplicada a longo prazo/ é um trabalho lento/ mas é preciso/ ainda/ muito estudo/ muito embasamento do professor/*

P3: *tem que realmente ir pra sala de aula/ como eu não levo em vídeo/ eu levo o assunto que eu vi na televisão e comento / onde eu vi/ o que é que eu vi/ eu tudo que acontece / e daí discutir com eles/ e solicitar material./ quando eles próprios/ você coloca um tema e eles vão captando tudo que eles acham sobre aquilo e vêem na televisão e tal / eles se sentem motivados/ porque daí tá partindo deles/ então eles têm a impressão que tá partindo deles mesmo e você tá só direcionando o trabalho/ eu acho importante o professor levar gírias/ tudo isso que acontece/ esses últimos anos / eu tenho levado as idéias/ vamos fazer tal coisa até passo./ só que não existe envolvimento entre os professores/ tudo que eu for fazer eu peço ajuda pra outros professores/ ajudo os outros professores / primeiro a parte da disciplina deles e abordarem o mesmo assunto/ tentando fazer a interdisciplinaridade / alguns professores são receptíveis outros não/ esses dias tinha que trabalhar drogas/ pediram pra que eu coordenasse o trabalho de drogas na escola / e eu coordenei/ eu dividi/ eu mandei fazer / uma turma ficou responsável por fazer panfletos e distribuir panfletos/ arrumar patrocinadores/ na outra turma eles foram fazer arte no asfalto/ interditamos a rua / daí eles pintaram/ desenharam/ a outra turma fez faixas/ me pediram pra passar a idéia para os professores/ eu pedi uma aula pra poder passar / teve gente que do jeito tava olhando o livro de chamada/ nem olharam para a minha cara/ nem me deram atenção/ dois/ três concordaram/ dois/ três deram outras idéias pra complementar/ alguns foram embora/ você vê um descaso assim/ tem uns que compram idéias/ que ajudam/ que tem vontade de inovar/ de mudar / então é complicado/ sabe? você tá trabalhando ali sem recurso/ porque até xerox você tem que tirar do bolso/ né? muitas vezes sem ter uma televisão/ você precisa de um aparelho de som e não tem/ um microfone não tem/ aí você tem que tirar*

dinheiro do bolso pra poder fazer/ tem que ser mágico/ viu / muitas vezes eu tiro dinheiro do bolso pra poder levar uma notícia/ recorto/ xeroco/ levo/ outras vezes preciso de tinta pra poder pintar latão de lixo /às vezes eu tiro dinheiro do bolso/ então é complicado / a gente fala tanto em variantes lingüísticas/ né? vamos pegar a televisão/ a novela das oito/ por exemplo/ gravar um capítulo/ trazer pra sala e vai discutir isso/ eu acho que seria viável/ pra reflexão da variante lingüística/ vamos pegar Malhação/ a linguagem que eles usam ou os próprios temas que são abordados/ a descoberta sexual/ doenças sexualmente transmissíveis/

P4: *eu acho que na nossa escola é difícil ser viável/ nós não estamos vendo possibilidade/ falta espaço/ e todo o material necessário/ é difícil você fazer a cabeça deles [dos alunos] porque está sendo feita mais pela mídia/ né? é difícil incorporar novos valores pra eles/ ajudá-los a entender isso aí/ e o mundo de coisas que você tem que dar/ e cada vez vem alunos com menos embasamento/ **Mas como a escola pode usar a linguagem midiática?//** poderia pedir pra que eles prestassem mais atenção em determinadas propagandas / pra gente discutir sobre o assunto.*

O que depreendemos dos enunciados de P1, P2 e P4 é que a ação profissional dessas professoras está afetada pelas condições de trabalho, como, por exemplo, (P1) *se a gente tiver recursos/ professores bem treinados;* (P2) *falta tempo na escola/;* (P4) *falta espaço/ material/ mundo de coisas que tem que dar.* Não há possibilidade de se utilizar à mídia televisiva porque a escola não oferece condições favoráveis para o desenvolvimento de novas atividades. Isso significa que o professor realça o aspecto material, técnico, os instrumentos, sobretudo as dificuldades da escola e, conseqüentemente, o pouco tempo de que dispõe.

Pelo enunciado de P1, temos a imagem de um professor limitado, que se intimida a desenvolver um trabalho voltado à mídia televisiva pela falta dos recursos tecnológicos. Só é possível a utilização da mídia no contexto escolar *se a gente tiver recursos*, ou seja, se tiver meios, material, ferramenta para viabilizar qualquer tipo de projeto mídia-educativo. Além disso, o professor precisa ser *bem treinado*, instruído, a partir do fenômeno de reflexo condicionado para conseguir operacionalizar e estimular o aluno, pois esse *já convive com tecnologias bem mais avançadas*. Nessa visão, constatamos a influência da filosofia positivista e da psicologia americana behaviorista desenvolvida por Skinner, em que o ensino era visto como “treinamento”, como “capacitação” em tecnologias ou psicologias.

Nos anos 70, a formação dos profissionais era vista de forma tecnicista e enquadrava o papel do professor no papel de técnico, sendo que essa concepção de

formação se dá desarticulada do fazer pedagógico. De acordo com Aranha (1996: 176) o *positivismo é herdeiro da tendência empirista, que, ao analisar o ato do conhecimento, enfatiza o objeto conhecido, não o sujeito que conhece.*

Sob essa perspectiva o professor, assegurado por outros técnicos e intermediado por *recursos* técnicos, deverá adquirir um conhecimento técnico, a fim de transmitir um conhecimento objetivo, eficiente, racional. Assim, a voz que emerge desse enunciado nos remete à tendência tecnicista, aplicada à educação, em que são valorizados os meios didáticos, com utilização de filmes, *slides*, computadores e não os pressupostos teóricos. Quando o sujeito-professor diz que *na escola// o aluno encontra atrativo ultrapassado/* aflora, no discurso desse sujeito, a visão de que a escola deveria ser um lugar atraente, equipado, com vários aparelhos de televisão, computadores, para que o aluno possa se sentir motivado. Isso equivale a dizer que o discurso do professor está ultrapassado, cansativo e repetitivo. Enquanto que o da mídia parece estar despertando a atenção dos nossos alunos. É um discurso mais atraente ou diferente.

Mas, como a escola não possui esses recursos, *o professor tem que se desdobrar/* (P1). Sua fala sugere uma crítica ao ensino e à própria escola em que trabalha. Além disso, o modalizador *tem que* sugere vários sentidos para a prática do professor. No sentido parafrástico, ser professor implica assumir diferentes posições-sujeito, como, por exemplo, *tem que...* ensinar, dar, produzir, esforçar, ajudar, o que indica uma relação de total doação. A falta de determinados recursos, instrumentos, leva-a a desenvolver um trabalho árduo, difícil, dissociado da coletividade, do grupo - assim como fazia a formiga, na fábula *A Cigarra e a Formiga*, de La Fontaine - associando a metáfora do professor-formiga. Uma outra metáfora que parece despontar é a do professor-animador, que precisa fazer de tudo, até palhaçadas se necessário for *pra conseguir a motivação* do alunos, caso contrário eles não se sentirão atraídos, motivados pela aula. Como coloca Cicurel (1989, *apud* Coracini, 1995: 67), o professor é aquele que cumpre as funções básicas que lhe são socialmente atribuídas: as de informador, animador e avaliador.

Já P2 reconhece não estar preparado para desenvolver um projeto voltado à mídia televisiva, que é preciso, ainda, *muito estudo/ muito embasamento do professor/*. P4 se sente mais desencorajada, não porque lhe falta algum tipo de conhecimento, mas porque os seus alunos estão vindo para sala de aula *com menos embasamento/*. Então, podemos inferir que esse aluno vai sair dos bancos escolares, depois de ter permanecido mais de 12 anos, do mesmo jeito que entrou, ou seja, sem nenhum embasamento teórico, porque como a professora disse: *é difícil incorporar novos valores/ ajudá-los a entender/*

porque está sendo feita mais pela mídia. É interessante notar como P4 se mostra inferior ao veículo midiático.

Nessa posição, o professor não só deixa transparecer que o discurso da mídia é melhor e mais convincente que o seu, como acredita que a mídia tem o poder de moldar o aluno, ditar regras, ensinar, ou seja, *fazer a cabeça deles*/. É possível interpretar daí que o fazer pedagógico de P4 está atrelado ao discurso do professor-escultor – *que molda a matéria, preenche todas as possibilidades que é a criança* (Nóvoa, 1998:35). Podemos associar, também, a imagem do *professor-profeta* (Maciel, 2001) que se acha dono da razão, das idéias para passar *novos valores* e essas não estão sujeitas a erro.

Nos dizeres de P3 *o professor / tem que realmente ir pra sala de aula/ levo o assunto que eu vi na televisão e comento/ onde eu vi/ o que é que eu vi/ e daí discutir com eles/ colocar um tema/ solicitar material/ se sentem motivados*. Interpretando as imagens que se manifestam no discurso de P3, percebemos que diferentes vozes se põem em ação, constituindo heterogeneamente esse sujeito. A imagem que desliza é de um sujeito-professor atualizado, bem-informado, intelectual, cujo objetivo será passar a informação, colocar o tema, reproduzir os assuntos agendados pela mídia no contexto escolar e discutir com os alunos.

Há um pré-construído nesse discurso, o qual leva o professor a transitar entre a posição de repassador de notícias midiáticas e a de professor interacionista. O pré-construído indicia que o sujeito-professor enuncie: *tem que realmente ir pra sala de aula... discutir com eles* (os alunos) os assuntos televisivos, propor debates, porque esse é o discurso que circula nos cursos de formação, atualmente. O modalizador *tem que*, segundo Ortiz (1995, *apud* Hoff, 2001), é usado como *uma estrutura que materializa intradiscursivamente, enunciados que podem mascarar ou atenuar uma posição autoritária*, no caso, a do professor. Nesse contexto, o professor, interpelado pelas relações de poder-saber, controla, direciona e determina o que deve ser exposto na sala de aula. A noção de hierarquia e de autoridade é intensificada quando o sujeito diz: *levo o assunto/ e comento/ onde eu vi/ o que é que eu vi/* depois, o professor coloca *um tema*, solicita *material*. O autoritarismo presente nesse segmento revela a distância que há entre o sujeito-professor e seus alunos.

Vemos aí um professor magistrocêntrico, nos moldes do ensino tradicional, que seleciona, escolhe, agenda o que vai expor aos alunos de acordo com “o que” viu e “onde” viu, reforçando o seu intelectualismo, o seu arquivo de memória, ou melhor, a sua “memória discursiva” (Orlandi: 2000). Como pontua essa autora, *só podemos dizer*

(formular) se nos colocamos na perspectiva do dizível (interdiscurso, memória). Assim, ao tecer o seu discurso, inconscientemente o sujeito é atravessado pelo discurso do outro, mais precisamente pelo discurso da mídia televisiva.

Além disso, o sujeito professor ao dizer *quando eles próprios/ sentem motivados/ eles têm a impressão que tá partindo deles mesmo/ e você tá só direcionando o trabalho* quer criar no imaginário de seu aluno a ilusão de que ele é o centro do processo e é quem comanda a sua aprendizagem. No entanto, é o sujeito-professor quem *solicita material, coloca um tema e eles vão captando tudo que eles acham / e vêem na televisão* é o professor-comandante (Nóvoa, 1998), ainda, que no exercício do poder, direciona e controla o trabalho a ser feito. Paralelamente a isso, há uma outra voz que escapa no discurso desse professor. Ao dizer *eles se sentem motivados/ porque daí tá partindo deles*, percebemos pelos elementos conectivos “porque” e “daí” que os alunos só se sentem motivados quando eles mesmos trazem para a sala de aula o assunto/tema/informação que eles querem discutir. O que transparece é que o professor não está conseguindo motivar o seu aluno.

Considerando os estudos foucaultianos, referentes aos conceitos de “saber” e “poder” e a sua articulação com o discurso, percebemos que a postura de P3 é de um ser autônomo, onipotente, fonte única de saber e conhecimento e os seus alunos são, metaforicamente falando, os recipientes vazios, pois a produção de seu saber encontra-se interligada às relações de poder, as quais lhe conferem uma ação sobre o outro. Essa relação, bastante vertical, reduz o aluno a um simples receptor da tradição cultural, colocando na posição de ouvinte passivo e não de sujeito-agente. Então, como esperar que o aluno se torne um ser mais crítico diante da mídia televisiva se o próprio professor não lhe dá voz para falar, não só sobre o que viu, mas como que determinado discurso foi discursado pelos enunciadores midiáticos?

Ao dizer *eu acho que é importante o professor levar pra sala de aula gírias/ através do suporte televisivo / o sujeito-professor exterioriza, no intradiscurso, a existência do interdiscurso, tendo a ilusão de que o seu parecer, o seu ponto de vista emergiu nele, sem se dar conta do seu assujeitamento ao discurso pedagógico e do efeito ideológico que isso representa.*

Quando P3 diz: *esses últimos anos/ eu tenho levado as idéias*. Subtende-se um sujeito centrado, iluminado, racional, idealista, autônomo, dotado de consciência, que se coloca numa posição de superioridade, de líder em relação aos seus colegas, pois crê nas

suas idéias e se reconhece livre para agir. Desse posicionamento ideológico, encontramos em Althusser um respaldo. Para esse autor:

todo o “sujeito” dotado de uma “consciência” e crendo nas “idéias” que a sua “consciência” lhe inspira e aceita livremente, deve “agir segundo as suas idéias”, deve portanto inscrever nos atos da sua prática material as suas próprias idéias de sujeito livre. Se o não faz, “as coisas não estão bem” (Althusser, 1971: 86-87).

As regras são ditadas por ela *vamos fazer tal coisa* e os demais professores devem obedecer, seguir o seu determinismo. Ou seja, as suas idéias estão inseridas em uma prática e são reguladas por rituais que se inscrevem na existência material de um *Aparelho Ideológico do Estado*. Ao dizer *até passo*, subjaz que tal iniciativa acontece esporadicamente, como se demandasse uma certa resistência de sua parte. *Só que não existe envolvimento entre os professores*, é um discurso de quem detém o poder e, a voz que ecoa, é a voz de um sujeito auto-suficiente que se assenta no domínio do saber em relação aos demais professores. Assim, P3 acredita que suas idéias devem-se inscrever nos “atos de sua prática”. Nessa perspectiva, o sujeito age enquanto é agido pelo *Aparelho Ideológico do Estado*. Lembremos, porém, que o discurso é dispersão, é jogo. E como tal, podemos compreender que em todo o discurso de P3, há marcas que garantem a manutenção dos exercícios de poder.

P3 se vê no controle total de suas ações e age sobre os outros. A sua atitude se aproxima de uma série de procedimentos que fazem parte do poder disciplinar em que controla, seleciona, divide, observa a tudo e a todos pelo “olhar hierárquico” (Foucault: 2000b: 143), pois *teve gente que do jeito tava olhando o livro de chamada/ nem olharam para a minha cara/ nem me deram atenção*. Com isso, podemos dizer que o sucesso da disciplina está na utilização, ao mesmo tempo, dos corpos como objetos e como instrumentos de seu exercício. Nesse sentido, a escola funciona não só como máquina de ensinar, mas como “máquina de vigiar” continuamente os corpos, os gestos, os movimentos dos professores e, sobretudo dos alunos, tal qual o modelo do Panóptico inventado por Bentham (séc. XVIII). O Panóptico, explica Foucault (op. cit., p. 167), *é uma máquina de dissociar o par ver-sem-ser-visto* assim, todos são vistos ao mesmo tempo. Além disso, ela não percebe que a recusa de participação das outras professoras pode ser uma forma de resistência ao poder (Foucault: 2000b).

É possível ver, também, como toda a sua prática gira em torno do “eu”, embora ela tente demonstrar uma relação de consenso e de partilha, *tudo que eu for fazer eu peço ajuda pra outros professores/ tudo que eu vá aplicar na sala/ né? ajudo os outros professores/ primeiro a parte da disciplina deles/*. Apesar de querer passar uma imagem messiânica, de professora boazinha que ajuda os desprovidos de idéias, *é ela quem tenta fazer a interdisciplinaridade, é ela quem direciona o que deve ser feito: pediram pra que eu coordenasse o trabalho de drogas/ eu coordenei/ eu dividi/ eu mandei fazer*. Na verdade, o seu discurso produz uma imagem de “professor sabe tudo”, professor-comandante, investido do desejo de “controle” e da “totalização”. Como coloca Coracini (1995: 67), *o professor, imbuído da imagem socialmente partilhada, é aquele que expõe o seu saber de forma a poder saciar aquele que dele precisa*. Segundo Orlandi (2000: 40), *nas relações discursivas, são as imagens que constituem as diferentes posições*.

Ao falar do que foi planejado, há indícios de que P3 expõe relações de força, de poder e de distanciamento entre ela e o aluno. Os itens léxicos-discursivos “coordenei”, “dividi”, “mandei fazer” revelam um ser centrado, uno, que tem controle de si, do seu dizer e do outro. Na verdade, os alunos não foram envolvidos nesse trabalho sobre as drogas, mas apenas conduzidos a seguir às ordens impostas pela professora. Isso nos mostra certo autoritarismo e dominação de P3 sobre os alunos. Concordamos com Foucault (2000b: 118) quando diz *que o corpo é objeto de controle, pois o corpo está preso no interior de poderes (...) que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações e através de escalas, exerce sobre ele uma coerção sem folga*.

No seu discurso, transparece a imagem que faz de outros professores como professores desinteressados, sem iniciativa, assujeitados. P3 tem a ilusão de que é o ser fundante de seu discurso, o que poderíamos chamar de esquecimento nº 1, pois *Têm uns que compram idéias/ que ajudam/ que tem vontade de inovar/ de mudar*. Desta forma, se há quem compra idéias, é porque ela crê que as idéias são realmente importantes e mais: são suas. Vê-se, aqui, suas idéias sendo transformadas em práticas, materialidade concreta, ou melhor, em produto de qualidade e, como tal, merece ser vendida. É uma relação comercial.

Nos dizeres, *você tá trabalhando ali sem recurso/ porque até xerox você tem que tirar do bolso/ sem ter uma televisão// precisa de um aparelho de som e não tem/ um microfone não tem/ você tem que tirar dinheiro*, percebemos a insatisfação de P3 em relação à falta de recursos. Os enunciados *você tem que tirar do bolso/ você tem que tirar dinheiro/* indicam uma ação, ou melhor, uma doação de dever-fazer, que nos levam à

imagem do professor como modelo de pai/mãe. O caráter deôntico *tem que* remete ao sentido de uma pretensa obrigatoriedade. Em outras palavras, o sujeito-professor, ao falar de sua prática, coloca-se, inicialmente, numa posição de superioridade (financeira) e de inovador, diferenciando-se dos que trabalham sempre da mesma forma, pois ela pode *tirar dinheiro do bolso*.

A solução para esse tipo de problema não vem de uma dinâmica mais crítica de trabalho pedagógico entre mídia-aluno-escola, mas apenas de acessórios, de instrumentos técnicos que não servem para aprimorar o conhecimento de diversos aspectos lingüísticos do aluno e tampouco conhecer as condições sócio-históricas de produção do texto jornalístico (Pêcheux: 1993).

Outra imagem que o professor passa é professor-mágico. O professor precisa *ser mágico* para driblar essa situação, ou melhor, precisa *tirar dinheiro* da cartola para trabalhar a linguagem jornalística, *levar uma notícia*, pois tudo ela faz pelo aluno: *recorto, xeroco/ e pra poder pintar latão de lixo*, provavelmente para enfeitar a sala de aula ou o lixo. Entendemos que essas diferentes posições-sujeito e imagens mostram o atravessamento de diferentes FDs e apontam para uma heterogeneidade de saberes: de repassador de conhecimentos, de professor sabe-tudo, de professor-comandante, de professor-pai, de mágico.

Analisemos, ainda, como sujeito P4 materializa as imagens que tem a respeito do uso da mídia no ensino.

Na questão *é difícil/ ajudá-los a entender*, P4 passa uma imagem messiânica, de um mediador, facilitador, que almeja ajudar o outro a ler e entender o mundo. No entanto, se sente vencida pela força manipuladora da mídia. Diante disso, o professor torna-se não um agente transformador, mas um expectador passivo, assujeitado e subjugado. Sob esse aspecto, é a mídia que detém o poder do discurso e não o professor. É a mídia que está disseminando informações, ensinamentos, conceitos sobre as relações humanas, o que mostra que ela é poderosa e eficaz. A esse respeito, Foucault se pronuncia da seguinte maneira:

O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas. Induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir. (Foucault, 2000c: 8).

A imagem que P2 e P4 passam é de conformismo, de abdicação, de total desencorajamento, pois tudo *é difícil*. Pelos dizeres de P4 não lhe resta mais nada a fazer. E se houvesse (*tempo/ espaço/ material*) para o professor de língua portuguesa desenvolver um trabalho voltado à mídia na sala de aula, certamente seria priorizado o ensinamento de *valores* herdados dos nossos antepassados, porque os *novos é a mídia* que incorpora nos alunos.

Vale lembrar que Foucault (2000b), ao descrever sobre as disciplinas, já referia que o controle se dá pelo horário, pela posição dos corpos, pelo cumprimento das obrigações determinadas, pela elaboração temporal do ato. O tempo que não é controlado pelo indivíduo, mas coletivizado pelo sistema de controle e a ele subordinam-se os corpos dóceis. Tudo é permanente. Essas técnicas disciplinares são a garantia para o *adestramento*. Nesse sentido, os professores estão aprisionados à própria instituição e reproduzindo a submissão de corpos dóceis. É a tecnologia da disciplina fabricando os corpos dominados e submissos.

O marcador lingüístico *tem que*, seguido de um verbo de ação “dar” reflete a submissão e passividade de P4 em relação ao discurso instituído. Em outros termos, o professor não é aquele que ensina, mas aquele que “dá” a matéria, o conteúdo por obrigação, para cumprir com a exigência do programa. E, se o papel do professor é dar um *mundo de coisas*, supõe-se que falta tempo para discutir as necessidades dos alunos e o que seja significativo para eles aprenderem. Assim, o sujeito-professor é aquele que está investido de poder-saber e tem o controle sobre o que seu aluno deve saber, o que revela o caráter autoritário do discurso pedagógico (DP).

P4, ao enunciar uma proposta para se trabalhar a mídia em sala de aula, determina o que fazer: *poderia pedir pra que eles prestassem mais atenção em determinadas propagandas/ pra gente discutir sobre o assunto*. O controle de estratégias a serem seguidas, alguma possível mudança metodológica continua totalmente nas mãos do professor. O aluno não aparece como aquele que tem liberdade de selecionar o que para ele é importante ser discutido. Mas, só quando vão discutir o assunto, que o professor escolheu, é que o aluno tem a voz, dando a impressão de que existe uma interação dialógica entre professor e aluno. Além disso, são os temas transmitidos pela televisão que são relevantes para o professor trabalhar e não a sua linguagem, como um veículo da mídia, como meio. Parece que os professores canalizam a agenda temática para produzir discursos no seu universo escolar. P3 também se enquadra nessa posição.

De acordo com Barros Filho (1999: 33), *tanto em universos sociais circunscritos, como na sociedade como um todo, o número de temas de discussão não ultrapassa um teto que varia em função das características culturais do grupo*. Complementa, ainda, dizendo que *a introdução dirigida de um tema no processo pedagógico corresponde ao desagendamento de algum outro tema*. Isso equivale a dizer, então, que é o grupo que regula o congestionamento temático. Daí a inutilidade de saturação na transmissão temática.

Não adianta o professor impor um assunto temático em sala de aula como, por exemplo, *doenças sexualmente transmissíveis* (P3) se esse assunto escapar da agenda privada do aluno. Por outro lado, quando indagado sobre algum tema, o aluno pode trazer à tona um discurso já-ouvido, sobretudo no seio familiar, ou manifestar um discurso de compromisso, para quebrar o silêncio, porque está perante a classe. Ou seja, ele pode ser interpelado a agir, a preencher o silêncio de qualquer forma, sem querer fazer, para evitar um certo mal-estar e constrangimento diante dos outros. Sobre o silêncio Coracini entende (1995: 68) *não como um espaço vazio e negativo entre falas, mas como um espaço pleno de significação*.

P5: *lógico que é/ professores/ família/ direção/ todo mundo que estiver interessado/ eu procuraria/ passar pros alunos a televisão/ a importância do ser humano/ a importância de coisas/ família/ o carinho/ o respeito/ dignidade/ direitos e deveres também/ mostrar pra eles caráter/ que hoje em dia isso não tem valor nenhum/ hoje em dia a mulher não tem valor nenhum/ pra mídia ou pra pessoas/ a pessoa que é vulgar/ essa tem valor/ eu ia levar isso pra sala/ pros meus alunos/ mostrar pra eles a gíria/ falar errado/ mostrar pra eles que a língua culta é importante/ é importante falar corretamente/ ler um texto/ ler um jornal/ ler uma revista/ interpretar com segurança/ não ter medo de falar em público/ saber se expressar e você vai aprender isso através do domínio da língua/ se comunicar através de canto/ através de uma poesia/ através de uma leitura/*

Das verbalizações de P5 é possível flagrar a voz dos formadores de educação moral, que põem em questão à moralidade e à *importância do ser humano* como matriz de conteúdo. Assim, o professor de língua materna passa uma imagem “moralista”, de zelar pela conduta dos alunos passando princípios morais, valores do bem e do mal, conceitos de direitos e deveres que a família se eximiu da responsabilidade. Vejamos a mesma regularidade nos dizeres de P4, que se sente impossibilitada de *incorporar novos valores* em seus alunos. Além disso, no imaginário de P5 e mesmo de P4, esse processo de conscientização de valores fará a ligação entre a escola e a vida do aluno. O papel do professor, pelos dizeres de P5, é educar para que se formem pessoas capazes do “bem

viver”. Isto significa agir virtuosamente, agir segundo princípios e a partir de critérios morais. A (decência) nesse sentido reflete a imagem do professor-espelho – *pondo diante dos olhos dos meninos bons originais, que eles possam imitar* (Nóvoa, 1998: 35).

Então, todas as formas de conduta, todos os temas, todas as atitudes indecorosas, tomando a mulher, como exemplo, fornecem material não para produção discursiva, mas para a reflexão das regras, práticas sociais e julgamento moral. Nessa atitude de julgar os discursos midiáticos, imprimir sanção e verdades, P5 se coloca como “salvadora” dos princípios morais.

Ainda, no enunciado de P5, afloram sentidos que remetem a diferentes concepções de linguagem. Na ótica de P5, a mídia televisiva pode servir como pretexto para análise da linguagem, para os diferentes níveis de fala, encarando o “erro” ou mesmo a “gíria” como desvios da norma padrão culta. Assim, na perspectiva desse sujeito, as variantes lingüísticas são consideradas como erros e a língua culta é posta como um imperativo categórico. O que distingue do trabalho da gramática tradicional, que considera o livro didático como pretexto para aprendizagem da língua, com o suporte televisivo é o objeto de análise. No momento em que o aluno reconhecer a gíria como uma variedade lingüística entre outras ele se dispõe à observação das variedades que não domina.

Conforme Gnerre (1987: 17) *a gíria pode ser comparada ao uso mais específico da variedade padrão de uma língua* e como variante da língua é utilizada por indivíduos de um grupo social (como dos jovens, dos surfistas e pelos meios de comunicação) ou profissional em circunstâncias específicas. A autora Maria Bragança (1991, *apud* Terra, 1997: 67) diz que *por trás do preconceito contra a gíria há sempre um conflito entre conservadores e juventude, grupo social contra grupo social*.

Ainda, no fio discursivo de P5, evidencia-se a concepção de linguagem relacionada à expressão do pensamento *saber se expressar* como reflexo do mundo e como meio de comunicação. Para expressar o pensamento, faz-se necessário que o sujeito obedeça à maneira “correta” de falar. Esse conhecimento consiste basicamente em saber as regras gramaticais, a fim de que o aluno memorize-as para garantir o *domínio da língua*, para *se comunicar* e se expressar.

Na perspectiva de Travaglia (1996), esse tipo de ensino se classifica como prescritivo. O ponto que fundamenta a prática de P5 encontra apoio no texto. Quando diz que *é importante ler um texto/ ler um jornal/ ler uma revista/ interpretar com segurança/ através de canto/ através de uma poesia/ através de uma leitura/* os objetivos de ensino de língua portuguesa ultrapassam os limites da gramática normativa e voltam-se

para a lingüística textual, uma das ramificações da lingüística da enunciação. Por meio dessa recepção de texto, no imaginário de P5, o aluno irá adquirir fluência na língua e conseguirá se expressar adequadamente.

Lembrando que as relações de poder se exercem através da produção e troca de signos, elas também não podem ser dissociadas das atividades como um fim. Considerando uma instituição escolar, na qual está atrelada P5, a atividade que assegura a aprendizagem, a aquisição de aptidões, o objeto de saber, por exemplo, se desenvolve através de um conjunto de comunicações e atos regulados. Sem perder de vista uma série de procedimentos de poder utilizados pelo professor como vigilância, punição, controle, obediência, recompensa. Todas essas técnicas de educação permeiam no discurso pedagógico para a docilização dos corpos. É dócil o corpo que pode ser submetido, utilizado, transformado, aperfeiçoado em função do poder (Foucault: 2000b).

Na seqüência de P5 *não ter medo de falar em público*/ resvala um ensino voltado ao uso da linguagem, ligado à prática da oratória, da retórica, como se desenvolveu nas universidades ocidentais da Grécia Antiga, até o século XVIII, o que caracteriza a linguagem como um instrumento e não como um fim.

Roland Barthes (1970, *apud* Pinto: 2000) salienta o papel da retórica como prática social que atravessa os tempos: *a retórica é esta técnica privilegiada que permite às classes dirigentes assegurar para si a propriedade da fala*. Podemos interpretar daí que o professor coloca a linguagem também como prática social e como discurso entre os interlocutores. E, atravessando o olhar pela tela televisiva, encontramos, por exemplo, muitos comunicadores, jornalistas e políticos utilizando tecnologias discursivas como a persuasão, o poder, em seus discursos.

P7: *eu acho que é viável/ dá pra você aproveitar bastante coisa/ os demais professores eu não sei/ eu quase não utilizava e passei a utilizar mais o vídeo/ às vezes eu levava alguns filmes/ algumas coisas assim na parte da literatura ou algum filme que falasse sobre determinado livro/ eu não procurava assim TV Escola/ pegar algo relacionado àquele assunto que eu estava trabalhando e levar pra sala de aula// que fala sobre a acentuação e hoje eu procuro sempre estar bem atualizada e ver o que está acontecendo / eu acredito que nem todos [os professores] estão se esforçando não/ você pode pegar alguns clips de música/ trabalhando a letra/ a linguagem/ o vocabulário usado e// gramaticalmente como está sendo colocado algumas palavras/ se é correto/ e se não é// o jornal/ os termos jornalísticos/ escrito e falado/ né? a notícia em si/ como já trabalhei/ trabalhar o enredo da novela de determinadas obras de livros/ né? **Que conclusão os alunos chegaram com o trabalho do jornal?** //Olha/ é incrível/ mas eles perceberam/ e eu acreditei / eu pensei que eles não iam*

conseguir visualizar isso aí porque eu separei em grupos/ pra se fazer o comentário/ em grupos de quatro/ e aí eles montaram um teatro só/ né?

Como se observa no trecho transcrito acima, a subjetividade de P7 vai se enunciando no tecido discursivo com diferentes vozes. É visível como a professora se via antes e depois de conhecer as propostas dos PCNs, *os demais professores eu não sei/ agora na minha parte coisas que eu quase não utilizava e passei a utilizar mais/ o vídeo/ eu não procurava assim TV Escola/ hoje eu procuro sempre estar bem atualizada/*. Atentamo-nos, também, para a imagem que P7 faz de si e dos “demais professores”. O sentido que depreendemos do enunciado *os demais professores eu não sei* é que P7 não só projeta a sua imagem, dizendo ter incorporado as propostas apresentadas nos PCNs no seu fazer pedagógico, mas mostra também que os *demais professores* nada fizeram a partir da leitura dos PCNs em suas práticas pedagógicas.

Ao dizer *eu acredito que nem todos estão se esforçando não*, P7 formula uma proposição precisa, fixa em relação à prática dos outros sujeitos-professores. A imagem que P7 faz da prática de outros professores instaura um efeito de verdade e saber. Ao falar sobre o pouco empenho e esforço dos professores-trabalhadores, ela assume uma posição hierárquica, de superioridade, detentora de saber. Mas, na verdade, é uma ilusão discursiva, pois ao marcar o enunciado com as palavras “nem todos”, vaza, nessa representação, que o seu fazer também deixa a desejar. Ou seja, não só ela, mas os demais professores estão se dedicando muito pouco ao trabalho escolar e, o que parece, é um trabalho árduo, duro, pesado, que requer muito esforço por parte do professor.

Sob a ótica de P7, usar o vídeo e a TV Escola, nas aulas de língua materna, é o mesmo que trabalhar a mídia. E, ainda, o vídeo é utilizado com fins pedagógicos para passar filmes didáticos de forma que estejam relacionados aos assuntos (conteudismo) de literatura e de língua portuguesa vistos durante as aulas. Além disso, P7 usa a TV Escola como suporte didático para ensinar *acentuação*. A TV Escola é um canal, cujos sinais são gerados pela Fundação Roquette Pinto para o satélite de comunicação Brasilsat e transmitidos para todo o País em circuito fechado, com vistas à formação de professores por meio da educação a distância. Sobre isso Draibe e Perez (1999:31) asseveram que *o Programa TV Escola é um complexo de ações televisivas destinadas à capacitação docente e à ampliação do acesso dos alunos às novas informações*.

A imagem que P7 passa é de uma professora que está *sempre bem atualizada*, aberta a mudanças; é dinâmica, pois *procura ver o que está acontecendo*. Sua rápida

aplicação revela não só dinamicidade do seu agir, considerando que sua função de professora faz parte de um *locus* institucionalizado, mas cumprimento ao discurso legitimado e cientificamente idealizado pelas instâncias superiores das Secretarias de Educação do Estado.

Apesar de querer inovar, buscar mudança didática, o seu fazer pedagógico encontra-se, ainda, arraigado às vozes de um ensino tradicional, voltado ao conhecimento e aprendizagem *normalmente que envolve* os aspectos gramaticais da *língua portuguesa e literatura*. As regras gramaticais constituem o cerne da prática pedagógica do falar e escrever *bem*, como indica Kristeva (1988), ou seja, P7 apenas substitui o livro didático pelo aparelho televisivo para trabalhar com os alunos a metalinguagem, o uso correto das palavras, os “termos jornalísticos”, o “enredo das novelas”. Nesse caso, a mídia é vista como suporte de linguagem, portadora de textos novelescos, textos jornalísticos e musicais, que podem ser usados em sala de aula. São, portanto, pretextos para as aulas de língua portuguesa.

Como se vê, o que predomina nas aulas de língua materna ainda são os aspectos formais, segundo uma concepção bastante elitista que valoriza a variante culta, ou seja, o ensino prescritivo e normativo. No tecido discursivo, ao enunciar *eu separei em grupos/ pra se fazer o comentário/ em grupos de quatro/ e aí eles montaram um teatro* resvala a posição central e dominadora do professor, tal qual a abordagem tradicional. Nessa perspectiva, pode-se dizer que o fazer pedagógico ocorreu a partir de estímulos advindos do professor.

De acordo com a concepção tradicional de ensino, o aluno está excluído do processo de opinar, escolher, pois não lhe é dada a voz para participar das decisões, assim, resta cumprir as orientações pré-estabelecidas dos mestres, ainda que estes estejam buscando inovações. Nesse dizer *é incrível/ mas eles perceberam/ e eu acreditei/ eu pensei que eles não iam conseguir visualizar* aflora a descrença em relação à capacidade de aprender ou de percepção dos alunos.

Observa-se, também, a predominância do uso do pronome “eu” acompanhado de um verbo de ação: *eu separei; eu acreditei; eu pensei* evidenciando relações de força, de poder, de controle sobre os corpos dos docentes através da divisão dos grupos, do trabalho para produzir um campo de conhecimento. Podemos associar tal processo como um *exame* e, nessa condição, um mecanismo, altamente ritualizado, uma *cerimônia de poder*, integrando um dos dispositivos do disciplinares (Foucault, 2000b: 154). Como expõe

Foucault em *Vigiar e Punir*: *o exame supõe um mecanismo que liga um certo tipo de formação de saber a uma certa forma de exercício do poder* (p.156).

Depreendemos também que a mudança de sua ação pedagógica só foi alterada a partir dessas múltiplas vozes que tecem o discurso nos PCNs, pois o que transparece é que antes da leitura dos PCNs as suas aulas se constituíam em uma verdadeira *mesmice*. Isso equivale a dizer que o professor não se vê como sujeito no seu processo de formação profissional, mas como alguém que precisa ser conduzido por outro. Em outras palavras, temos um professor que se sujeita, incontestavelmente, às propostas, às teorias, às ordens superiores para orientar a sua ação pedagógica. De forma sucinta, o professor tem apenas uma ilusão de mudança. Podemos, a partir disso, levantar questionamentos relacionados ao papel da Universidade, do curso de especialização, no percurso de profissionalização desse professor.

No discurso de P8, ao falar do uso da mídia na aula de língua materna, localizamos algumas imagens, que tentaremos discutir a seguir.

P8: // *é viável/ desde que o professor saiba como direcionar o trabalho/ é perigoso/ pelo despreparo de alguns professores/ eu acho que analisando pelos assuntos que são abordados na escola pelos professores/ já dá pra você avaliar o que é que eles vêem/ entendeu? se eles falam tanto de Ratinho/ só falam em Globo Repórter/ Porto dos Milagres/ só em novela/ então você pode ver que a qualidade do que vêem não é tão boa/ a não ser// aí que tá/ tudo vem da direção da equipe pedagógica // se a equipe pedagógica cobrasse e a direção também se envolvesse no processo/ se ela é// direcionasse o trabalho/ não adianta você falar vamos trabalhar drogas na escola/ cada um tem uma visão*

Apesar de P8 dizer que é *viável* uma proposta do uso na mídia em sala de aula, há toda uma manifestação discursiva que se sobressai contrariando o enunciado anterior, *desde que o professor saiba como direcionar o trabalho* e se mostra como uma condição necessária. Além disso, P8 desliza para a posição de professor-comandante, que escolhe e conduz o caminho que deve ser percorrido pelos seus alunos. O seu enunciado sugere uma relação vertical, em que o professor precisa dominar o saber, o conhecimento da linguagem televisiva para *direcionar o trabalho*. Ou seja, o saber está atrelado ao poder e como tal é uma forma de controle da aprendizagem.

Mas, ao mesmo tempo, que acha que é *viável* trabalhar a mídia no contexto escolar, P8 considera *perigoso*. O sujeito-professor não percebe a sua insegurança em relação à mídia. O professor atribui a dificuldade de trabalhar com situações que escapam

ao modelo que está acostumado pelo *despreparo de alguns professores* e não pelo seu despreparo. Isso quer dizer que ele está preparado para ousar alguma mudança, mas os colegas não. E se as inovações não acontecem no ensino é porque existe uma lacuna no outro, na instituição, na própria formação do professor, no que é assistido e não na sua competência.

Do enunciado de P8 *falam tanto de Ratinho/ falam em Globo Repórter/ Porto dos Milagres/ então você pode ver que a qualidade do que vêem não é tão boa*, depreendemos que P8 projeta uma imagem negativa de outros professores pelo fato de que esses não assistem aos programas que ela os considera de qualidade. De certa forma, P8 quer mostrar que professores que assistem a esse tipo de programa, como o do Ratinho, por exemplo, ou mesmo a novela, não têm nenhum senso crítico, não têm nenhum nível cultural, discernimento e, além disso, serão incapazes de discursar sobre qualquer coisa em sala de aula porque *a qualidade do que vêem* veiculado na mídia *não é tão boa* assim, como a dela, por exemplo.

Não se trata de excluir determinado programa, analisar se é ou não um programa de qualidade, mas sim partir dos vestígios que constituem os sentidos no processo discursivo e a simbolização das relações de poder entre apresentador, equipe de produção e telespectador. Como arrola Fischer (1997), na produção dessa linguagem delineiam-se diferentes estratégias comunicativas capazes de formar e, simultaneamente, informar o sujeito-telespectador. Ou seja, cada produto - um vídeo, um capítulo de telenovela, um filme, um desenho animado, uma propaganda, uma reportagem de TV ou um documentário podem ser vistos como materialidade discursiva.

Já no dizer *tudo vem da direção da equipe pedagógica/ se a equipe pedagógica cobrasse e a direção também/ e se envolvesse no processo/ direcionasse o trabalho* há indícios de que o professor espera uma ação conjunta da equipe pedagógica, da direção e cobrem dos outros professores. Isso equivale a dizer que alguém precisa ser conduzido pelo outro. Quando diz *não adianta você falar/ trabalhar drogas na escola/ cada um tem uma visão/* o professor percebe a sua falta de autonomia em relação aos colegas e a resistência por parte deles em aceitar suas sugestões. A imagem que P8 passa do outro é de um professor passivo, indiferente, sem iniciativa e incapaz de promover mudanças educacionais.

Partindo do pressuposto de que o discurso produz sentido em relação às posições-sujeito, em relação às formações discursivas (FDs) em que essas se inscrevem (Pêcheux, 1995) e de que sujeito se constitui pela dispersão e pela multiplicidade de discursos, é

possível dizer que o professor, ao enunciar, o faz ocupando várias posições como: de “educador”, “mestre”, “mediador”, “orientador”, “auxiliador”, “facilitador”, “mágico”, “comandante”. Essa multiplicidade de papéis corresponde ao descentramento de sua identidade, de seu lugar no mundo cultural e social, face as diferentes concepções de linguagem que atravessam o seu discurso e das próprias mudanças conceituais do sujeito na modernidade tardia ou pós-modernidade, como bem postula Hall (2000).

Desses recortes, pudemos ouvir num único coro “é viável” ou “é possível” trabalhar a mídia em sala de aula, assegurando uma homogeneidade nas regularidades como se essas palavras por si só garantissem uma nova perspectiva de trabalho do professor. No entanto, ao tecer o seu tecido discursivo, o professor deixa escapar os empecilhos, levanta barreiras, aponta dificuldades, despreparo e descrença. Ou seja, são as *resistências* que afloram no campo discursivo provocando inúmeros conflitos.

São as “resistências”, os conflitos, ou *as pequenas revoluções quotidianas* de que fala Foucault (2000c) as responsáveis pelas mudanças. Entretanto, quando o professor esbarra na falta (de tempo, espaço, instrumentos) associado ao medo e despreparo de lidar com algo aparentemente “novo”, que não seja o livro didático, ele abafa e anula qualquer possibilidade de mudança. O exercício de ver de outro modo, irromper regras também é uma forma de controle sobre os professores. Rocha assim descreve os conflitos:

Ver de outro modo poderia significar, talvez perceber as armadilhas que nós mesmos nos aramamos, quantificar o grau de disciplinamento que nos impomos, evitar alguns controles, ensaiar outros arranjos (Rocha, 2000:186).

A autora ainda enfatiza que os modos de conhecermos e de nos relacionarmos com o *novo objeto* é: *o esquadrihamos, o colocamos naquele único lugar a ser ocupado e a partir do qual o conhecemos e, portanto, estabelecemos com ele algumas relações* (p.186).

De toda essa verbalização de resistência, de atitudes controladas, desejos presumíveis, dificuldades calculadas, é possível dizer que não há perspectivas de abalos, rumores midiáticos e nem de rachaduras no modo de ver, falar e agir do professor. O mais provável é a manutenção da ordem, da disciplina e da rotina.

Considerações Finais

Levando em conta que *a análise do discurso tem um procedimento que demanda um ir-e-vir constante entre teoria, consulta ao corpus e análise* (Orlandi, 2000: 67) e que um trabalho interpretativo nunca se finda na sua total completude, acenamos para a finalização provisória desse gesto discursivo. Vale dizer que não consideramos como um documento inerte, portador de verdades cristalizadas e soberanas, mas como um monumento que está em contínua transformação, visto que a história atua de forma arqueológica e *transforma os documentos em monumentos* (Foucault, 1969: 8).

Lembramos que tanto o sujeito como a linguagem são heterogêneas. Desta forma, o sujeito-pesquisado é olhado por um sujeito-pesquisador e como sujeitos heterogêneos, não tem pleno controle absoluto do que diz, pois há sempre um equívoco entre o que é dito em relação a um não-dito, uma vez que em seus ditos alojam intenções de ocultar sentidos indesejáveis. No entanto, fogem de seu controle e afloram no discurso, assumindo posições contraditórias, imagens multifacetadas que são decorrentes da incompletude do sujeito, das representações imaginárias a partir de uma relação com a exterioridade, pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico como constitutivos do discurso.

Com efeito, para que o seu discurso tenha um sentido, o sujeito-pesquisado se inscreve (e inscreve o seu dizer) em uma FD que se relaciona com outras FDs, sempre a partir de um já-dito, ou seja, uma palavra retoma outra que ressoa em outro em uma cadeia infinita. Por essa razão, o investigador tenta descrever, anotar, analisar, através do gesto interpretativo, o discurso e as diversas posições que o professor-telespectador assume ao falar sobre a mídia televisiva. Em vista disso, os gestos de leitura nunca podem ser apreendidos em sua totalidade, como se fossem definitivos, únicos e fechados, mas aberto a outras possibilidades de descortinamento de sentidos.

Retomando o objetivo central daquilo que nos propusemos na introdução deste trabalho, qual seja o de uma análise das regularidades presentes nos discursos dos professores de língua materna a respeito do discurso da mídia televisiva, para a realização desse, adotamos a perspectiva da Análise do Discurso de Linha Francesa, de modo particular as concepções de discurso, de sujeito, as formações discursivas, os postulados de saber-poder de Michel Foucault (1999a; 1999b; 2000a; 2000b; 2000c), associadas às noções de formações imaginárias de Pêcheux (1993; 1995; 1997), às formações ideológicas de Althusser (1971), fundamentais para que pudéssemos embasar nosso

trabalho, e nos teóricos da comunicação de forma a redimensionar a sua prática, o seu modo de olhar a TV, bem como o seu discurso sobre a mesma.

Procurando, evidentemente, delimitar o nosso olhar interpretativo, na tentativa de capturar a materialidade lingüístico-discursiva do sujeito-professor sobre a mídia televisiva, propusemos abordar seis aspectos, que se constituíram como regularidades no *corpus* que são: 1) efeitos do *agenda setting* nos contextos familiares, escolares e nas relações informais dos professores; 2) representações imaginárias referentes ao *Show do Milhão*; 3) verbalizações discursivas referentes aos programas de auditório (*Domingo Legal*, *Domingão do Faustão* e o Programa dominical *Sílvio Santos*); 4) no quadro do telejornalismo, imagens que os professores fazem do telejornal e de seus apresentadores; 5) representações imaginárias mais marcantes em relação aos fatos midiáticos de ordem política, social e artística; 6) imagens e posições do professor frente ao uso da mídia televisiva. Além disso, realizamos uma sessão de debate a partir da recepção do *Programa do Ratinho*, *Jornal Nacional* e o *Programa da Hebe Camargo*. Embora esses aspectos estejam imbricados, consideramos importante separá-los para que as regularidades, as contradições, as semelhanças e as diferenças pudessem ser mais facilmente detectadas. Posto isso, trouxemos à tona as regularidades e contradições presentes em cada quadro supracitado.

Da abordagem do quadro dos efeitos do *agenda setting* nas relações familiares, foi possível flagrar que os professores dizem raramente conversar sobre o conteúdo midiático. Quando acontece a dialogização é justamente pela presença de alguém de fora do círculo familiar. A figura da mãe tem sido um elo principal para a produção discursiva, enquanto que a do pai é de total exclusão, silêncio e individualidade. Ou seja, conversam assuntos ligados ao seu interesse. Dentre os assuntos priorizados pelos professores foi o “falar” sobre a vida particular de artistas, atores, apresentadores.

Os efeitos do *agenda setting* nas relações escolares são aqueles ligados à formação discursiva dos professores. Quanto às relações informais predomina um silêncio entre os interlocutores. Mas vale lembrar que os discursos são aqueles que estão em movimento, em processo, como prática de linguagem. Sendo assim, os discursos são retomados, reformulados constantemente pelos sujeitos, dando a ilusão de que esses discursos sempre se alojam nele. E, quando o professor vivencia uma experiência, se apossa de um dizer, esse já vem carregado de um já-dito em outro lugar. Percebemos, também, que os efeitos do *agenda setting* são mais discursivizados pelo professor, quando esse passa por uma experiência, vive na pele um acontecimento de domínio público.

No quadro referente ao *Show do Milhão*, as enunciações dos professores indicaram mais fidelidade a esse programa, por considerá-lo informativo. Em outro sentido, foi possível evidenciar o assujeitamento do professor de forma bastante acentuada, visto que é um espaço discursivo de poder-saber. Em outras palavras, tal programa representa, metaforicamente falando, a “cara” da escola. É cultural, é informativo, é atual e resgata saberes monumentalizados, socializados pela escola e pela enciclopédia. Tal programa destina-se ao desenvolvimento do intelecto, da mente e da manutenção do exercício de poder.

As verbalizações discursivas referentes aos programas de auditório, incluindo as imagens que fazem dos programas de variedades ao estilo *Faustão*, *Gugu*, *Ratinho* e outros do mesmo gênero, bem como os seus apresentadores, são considerados abomináveis. Embora muitos professores tenham afirmado que não assistem freqüentemente à televisão, ora porque não gostam desse tipo de programa, ora porque não dispõem de muito tempo, os sentidos que afloram nos discursos não escondem o *habitus* televisivo. Pelo contrário, despontam, pelo fio discursivo, deixando marcas que entraram nesse jogo, assim como no jogo do milhão.

Embora insistam em dizer que “ficam” tão pouco diante da televisão, é perceptível como os professores conseguem descrever com detalhes importantes cenas do Carandiru, veiculadas pelo SBT em relação à transmissão da Globo; dos descamisados socialmente que são retirados dos “lixões” pelos apresentadores. A construção discursiva usada é que, casualmente, acabam vendo. Ora porque a mãe está de posse do controle remoto, ora porque o marido ou o filho está vendo determinado programa; ora porque os familiares estão esperando para começar o programa preferido. Mesmo querendo camuflar uma audiência com o *habitus* televisivo, os sentidos que vazam, no fio discursivo, são de contradições e de resistências à assunção do gosto pelo entretenimento televisivo.

No entanto, nos momentos em que a família se reúne para assistir à TV, o poder exercido pela figura materna, pelo marido, pelos filhos induz o sujeito-professor a uma audiência passiva, mesmo não gostando do apresentador ou do programa. O sentido que emerge daí é o de isenção de responsabilidade de assistir a um programa que é criticado pelas baixarias, pelo sensacionalismo, pelo linguajar vulgar e, principalmente porque se criou, no imaginário social, que é um programa destinado à classe baixa. Já que, sendo professor de língua portuguesa, a sua imagem não poderá estar filiada à imagem de um apresentador que usa expressões tão chulas. Então, deixando-se levar pelos gostos alheios, a recepção televisiva acontece, digamos assim, como fundo sonoro, como

momento de repouso do corpo. Enfim, o assujeitamento do professor se dá mesmo que ele diga não.

No quadro do telejornalismo, foi possível rastrear a imagem que o professor faz do telejornal e de seus apresentadores como o de transmissor de informação, de verdades. No imaginário dos professores, eles acreditam que assistindo ao telejornal estão informados de tudo que acontece. Além disso, fazem questão de mostrar que apreciam arte, viagens e programas dos canais pagos. Há uma preocupação em passar uma imagem de pessoa culta, bem informada, de intelectual. No entanto, não percebem o caráter mercantil da notícia que, apesar de constituir-se de uma natureza sutil (a informação) pelas estratégias de marketing das emissoras, não é controlado como as outras mercadorias. Os professores entrevistados não percebem, também, o apagamento da evidência do “espetáculo” para criar a imagem do crível.

Do *Programa da Hebe Camargo* e de outros do tipo *talk show*, os professores deixam-se levar pela técnica de entrevista. Essa postura pode ser vista como aquela que acontece na sala de aula, onde o professor, instituído de poder-saber, interroga seus alunos, limita o que o aluno deve responder. A imagem de poder das (apresentadoras/apresentadores) passa que como despercebidas. O que se enaltece é a imagem de intelectual, de culto dos apresentadores.

No quadro dos “fatos midiáticos”, pudemos notar regularidades voltadas ao “espetáculo da morte” de políticos, pessoas ligadas à música, ao mundo artístico. A morte como discurso a ser lembrado, retomado e exposto. É o enquadramento dos corpos inertes produzindo discursos, emoções, sensações. Tudo ao vivo, com efeitos de iluminação para dar idéia de realismo. Morte, guerras, mas sem corpo.

Por fim, percebemos que as imagens e posições do professor frente ao uso da mídia televisiva são marcadas pelas dificuldades expressas, que se somam à falta de tempo, espaço, condições técnicas, horário de trabalho. No entanto, não se dão conta de que sua impossibilidade de usar a mídia em sala de aula está relacionada ao disciplinamento do corpo pelo controle do tempo, especialmente no trabalho. O sentido que se tem daí é a resistência à mídia. Os conflitos gerando discursos e controlando os corpos.

Um outro sentido é que os professores se vêem como aquele que é capaz de entender todas as artimanhas discursivas do veículo televisivo, enquanto que seu aluno ou o “povão” não, pois falta-lhes maturidade. A posição que o sujeito professor se enquadra é de professor “sabe tudo”, “professor-modelo”, “professor-comandante”, “professor-profeta”, menos de “professor-povão”.

Nesse sentido, o contexto histórico-social ideológico, o lugar de onde falam, a imagem que fazem de si e do outro são condições necessárias para a veiculação de dizeres e saberes. Pinto (2000) coloca que o objetivo de todo processo polêmico de comunicação é a tentativa de convencimento, numa forma de jogo em que poder e saber estão embricados, reproduzindo, mudando, transformando os valores sociais estabelecidos e determinados.

O uso da linguagem e do discurso encontra-se inserido nos mais diversos processos e práticas sociais por meio de tecnologias discursivas de poder. Vimos que o poder está implícito nas práticas discursivas e sociais do dia-a-dia e distribuído em todos os domínios da vida social, na qual está permanentemente engajado, sem se mostrar abertamente, sem ser domínio exclusivo de uma classe social, de uma instituição ou do estado. No entanto, os professores vêem a mídia como a entidade superior de poder.

Pelos estudos que embasaram esse trabalho, entendemos que o poder está na base de toda relação social. Algumas das técnicas discursivas estão nas mãos dos profissionais da comunicação, dos apresentadores, locutores, jornalistas, humoristas e, até mesmo, nas mãos do professor, que as usam sutilmente sem que o aluno consiga perceber o domínio e o poder. O discurso do professor é sempre atravessado pelo livro didático, pela mídia e tecido por inúmeras vozes conflitantes, característica da pós-modernidade.

Isso nos mostra, também, que, quanto mais analisarmos, problematizarmos e discutirmos sobre a mídia, e essa tem sido a estratégia utilizada por países como Chile, Espanha, Canadá, França, Inglaterra, menos poder dissimulado ela poderá exercer sobre as pessoas. Se a mídia tem poder “simbólico” (Thompson: 2000) para inculcar valores, ideologia, influir sobre o comportamento do homem moderno, como apregoam alguns, a educação, o que parece, também o tem. E, de certa forma, escola e televisão são duas agências sociais educativas.

Está na hora de a escola redimensionar a formação técnica e política de educadores na perspectiva de conectá-los aos modos contemporâneos, cultivando o olhar mais crítico sobre a materialidade discursiva midiática, como também de outras linguagens presentes no cotidiano, que julgue apropriadas para uma educação de qualidade e que esteja integrada à construção do Projeto Político-Pedagógico da escola. Discutir, analisar programas televisivos, na sala de aula, com os alunos, é extremamente importante, visto que a sociedade está passando por profundas mudanças com a introdução, por exemplo, de sistemas computacionais, da linguagem virtual, que supõem novas formas de

aprender. Nesse contexto, é possível estabelecer um processo dialógico e interacional de ensino de língua como propõe Bakhtin (1990).

A confluência dos meios de comunicação de massa, consolidada à educação, leva o professor a entender as mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais pelas quais passa a sociedade pós-moderna. Como aponta Antunes (2002: 80), *a imagem ocupa todos os espaços no interesse de crianças e jovens. Como transmissora de cultura e geradora de conhecimentos, a escola precisa interpretar os fatos do dia-a-dia, pois não pode mais ficar distanciada dos meios de comunicação.*

Por meio da formação dos professores e da utilização de novas linguagens, o professor pode propor atividades escolares, por exemplo, de debate sobre um capítulo de telenovela, sobre temas polêmicos, comparar os telejornais e discutir com os alunos a linguagem, os elementos visuais e sonoros, o enfoque da câmera, os enquadramentos, a performance do jornalista e do apresentador, o tempo de duração de uma reportagem, confrontando e analisando diversas emissoras. Enfim, há uma sintaxe televisiva que pode ser explorada pelos professores não só os de língua portuguesa, mas os de diversas áreas.

Lembrando Fischer (1997), na produção dessas linguagens, delineiam-se diferentes estratégias comunicativas capazes de formar e, simultaneamente, informar os sujeitos-alunos. A proposta de utilização audiovisual no Projeto Político-Pedagógico da escola não pode ser seguida à risca, como um receituário, mas como um recurso pedagógico a mais para o professor. Ou seja, como tecnologia de comunicação e informação, como materialidade discursiva geradora e veiculadora de discursos. E, como tal, constituidora de sujeitos sociais.

Referências Bibliográficas

- ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos do estado: notas sobre os aparelhos ideológicos de estado.* (Trad. De J. J. Moura Ramos) Lisboa, Presença Martins Fontes. (Título original: *Idéologie et appareils idéologiques d'État*), 1971.
- ANDERY, M. A . P. A. *Para compreender a Ciência.* Rio de Janeiro: Espaço e tempo, 1988.
- ANDRÉ, Marli E.D. A. de. *Etnografia da prática escolar.* Campinas: Papirus, 1999, p. 23.
- ANTUNES, Maria Helena. Planejando a utilização pedagógica de TV e vídeo no Projeto Político-Pedagógico da escola. *TV na Escola e os Desafios de Hoje: Curso de Extensão para Professores do Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública.* UniRede e Seed/MEC/Coordenação de Leda Maria Rangelaro Fiorentini e Vânia Lúcia Quintão Carneiro. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2^a. Ed. Revisada, 2002.
- ARANHA, Ângelo. S. Telejornais fazem do jornalismo entretenimento. Interesse do público x interesse público. *Comunicação e mídia*, 1 (1), pp 50- 55, março, 1999.
- ARANHA, Maria L. de A . *Filosofia da Educação.* São Paulo: Moderna, 1996, p.67-70.
- ARBEX, José. *O poder da TV.* São Paulo: Scipione, 2000.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours. In: *DRLAV*, n. 26, p. 91-151,1990.
- AZEVEDO, Fernando A. A agenda da mídia na campanha presidencial de 1998. 9^o *COMPÓS- PUCRS*, CD – ROM, 2000.
- BAKHTIN, Mikhail (Voloshinov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem.* Trad. Michel L. E Yara F. Vieira. São Paulo: HUCITEC, 1990, p.113-124.
- BARROS FILHO, Clovis. Mundos possíveis e mundos agendados: um estudo do uso da mídia na sala de aula. In: BARZOTTO, Valdir H. & GHILARDI, Maria Inês (orgs). *Mídia, educação e leitura.* São Paulo: Ed. Anhembi Morumbi – Associação de leitura do Brasil, 1999, p. 9-37.
- BARROS NETA, Maria da Anunciação P. *Influência na tv na formação do adolescente: análise de alguns estudos produzidos na década de 80.* Dissertação de Mestrado. São Paulo, 1995.
- BENTZ, Ione. Mídias e Mitos Multiculturais. 9^a. *COMPÓS – PUCRS*, CD – ROM, 2000.
- BENVENISTE, E. (1958). De la subjectivité dans le langage. In: *Problèmes de Linguistique Générale I.* Trad. Maria da Glória Novak e Maria Luiza. Néri: BENVENISTE, É. Da subjectividade na linguagem. In: *Problemas de Linguística Geral.* Campinas, Pontes/Editora da Unicamp, São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976, p. 49-56.

BEZERRA, José de R. M. *Análise do discurso: uma linguagem do poder judiciário*. Curitiba, HD Livros Editora, 1998.

BORDENAVE, Juan E. D. *O que é comunicação*. São Paulo: Brasiliense, 1982, p. 50.

BOSI, Ecléia. *Cultura de massas e cultura popular: leitura de operárias*. Petrópolis: Vozes, 1981.

BRANDÃO, Helena H. N. *Introdução à análise do discurso*. Campinas: editora da Unicamp., 1993.

BRASIL, Secretária de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1999.

BRETON, Philippe. *A manipulação da palavra*. Trad. Maria Stela Gonçalves. Edições Loyola, São Paulo: Brasil, 1999.

BRITO, Luiz P. L. *A sombra do caos: ensino de língua X tradição gramatical*. Campinas, São Paulo: ALB (Mercado de Letras), 1997, p.187.

CAPRA, Fritjof. *O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente*. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Ed. Cultrix, 1982.

CARDOSO, Silvia. H. B. *Discurso e Ensino*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 21-22.

CARVALHO, Carlos H. Os desafios da TV brasileira. In: DOWBOR, Ladislau; IANNI, O.; RESENDE, Paulo-Edgar A.; SILVA, Hélio. (orgs). *Desafios da comunicação*. Petrópolis: Editora Vozes, 2001, p.307.

CASOY, Boris. O carisma do âncora. In REZENDE, Sidney e KAPLAN, Sheila. (Orgs). *Jornalismo eletrônico ao vivo*. RJ. Petrópolis: Vozes, 1995, p.35.

CHAUÍ, M. *O que é ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 1980, p.65.

_____. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 1994.

COHN, Gabriel. A forma da sociedade da informação. In: DOWBOR, Ladislau, IANNI, O.; RESENDE, Paulo-Edgar A. SILVA, Hélio. (orgs). *Desafios da comunicação*. Petrópolis: Editora Vozes, 2001, p.22-24.

CONTRERA, Malena Segura. Imaginário e mídia: a louca da casa e os loucos da mídia. 9^a. *COMPÓS – PUCRS, CD – ROM*, 2000.

CORACINI, Maria José R. F. Aula de Línguas e as Formas de Silenciamento. In: CORACINI, M. J. R.F. (org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, São Paulo: Pontes, 1995, p.67.

_____. O livro didático nos discursos da Linguística Aplicada e da sala de aula. In: CORACINI, Maria José. R.F. (Org.) *Interpretação, autoria e legitimação do livro*

didático: língua materna e língua estrangeira. 1. ed., Campinas, São Paulo: Pontes, 1999, p.23.

DANTAS, Benedito M. *O masculino na mídia: repertórios sobre masculinidade na propaganda televisiva brasileira*. Dissertação de Mestrado - Depositária PUC- São Paulo, 1997.

DAVALLON, Jean. A imagem, uma arte de memória. In: ACHARD, Pierre. *Papel da memória*. Trad. José Horta Nunes. Campinas, São Paulo: Pontes, 1999. p. 23-32.

DRAIBE, Sônia M., PEREZ, Roberto R. O programa TV Escola: desafios à introdução de novas tecnologias. *Cadernos de Pesquisa*. Editora Autores Associados, n. 106, p. 27-50, mar., 1999.

ERICKSON, F. Metodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: WITTROCK, M.C. *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y observación*. Buenos Aires: Paidós, 1988, p. 195-301.

FÉRRES, Joan. *Et al* Educadores dividem-se “apocalípticos” e “integrados”. *Rev. Nova Esc.*, São Paulo, 1998, p.12.

FIORIN, José L. *Linguagem e ideologia*. São Paulo: Ed. Ática – Série Princípios, 1998, p.42.

FISCHER, Rosa M. B. A escola na televisão: quem se reconhece na “Escolinha do Professor Raimundo”? *Educação e Realidade*, Porto Alegre, 18 (2): 37-48, jul/dez, 1993.

_____. A análise do discurso: para além de palavras e coisas. *Educação e Realidade*, Porto Alegre: v. 20, n.2, p. 18-37, jul/dez, 1995.

_____. *Adolescência em discurso: mídia e produção de subjetividade*. 297 p. Tese de Doutorado - Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 1996.

_____. O Estatuto pedagógico da mídia: questões de análise. *Educação e Realidade*, Porto Alegre: v. 22, n.2, p. 57-79, jul/dez, 1997.

_____. Foucault e o desejável conhecimento do sujeito. *Educação e Realidade*. n.24 (1), p. 39-59, jan/jun, 1999.

FOUCAULT, Michel. Deux essais sur le sujet et le pouvoir. In DREYFUS, Hubert e RABINOW, Paul. *Michel Foucault. Un parcours philosophique*, Paris, Gallimard, 1984, p.297-321.

_____. (1969). *A Arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitário, 2000a.

_____. (1970). *A ordem do discurso*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999a.

_____. (1975). *Vigiar e Punir: o nascimento da prisão*. Trad. Raquel Ramallete. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2000b.

_____. (1976). *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal (1999b).

_____. (1979). *Microfísica do poder*. Roberto Machado (Org. e Trad.) 15. ed. Rio de Janeiro. Edições Graal, 2000c.

GERALDI, João W. (Org.) *O texto na sala de aula*. Cascavel, Pr: ed. Assoeste, 1985, p.41-43.

GHILARDI, Maria I. Mídia, poder, educação e leitura. In: BARZOTTO, Valdir H. & GHILARDI, Maria Inês (orgs). *Mídia, educação e leitura*. São Paulo: Ed. Anhembi Morumbi – Associação de leitura do Brasil, 1999.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1987, p.48.

GRANTHAM, Marilei R. Leitura e repetição: formas de interpretação. In: CORACINI, Maria J. e PEREIRA, Aracy Ernst, (Orgs.). *Discurso e Sociedade: práticas em análise do discurso*. Pelotas: ALAB/EDUCAT, 2001. cap. 2, p.210 - 219.

GREGOLIN, Maria do Rosário V. A análise do discurso: conceitos e aplicações. *Alfa*, São Paulo, 39, p. 13-21, 1995.

_____. Caras e você S. A. Escultura da imagem e visibilidade social. In: BARZOTTO, Valdir H. & GHILARDI, Maria Inês (orgs). *Mídia, educação e leitura*. São Paulo: Ed. Anhembi Morumbi – Associação de leitura do Brasil, 1999.

_____. Olhares oblíquos sobre o sentido no discurso. In: GREGOLIN, Maria do R.; BARONAS, Roberto (Orgs.). *Análise do discurso: as materialidades do sentido*. São Carlos, S.P.: Claraluz, 2001.

GUARESCHI, Pedrinho A. A realidade da comunicação –visão geral do fenômeno. In: GUARESCHI, Pedrinho (Coordenador). *Comunicação e controle social*. RJ. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. *Comunicação & poder: a presença e o papel dos meios de comunicação de massa estrangeira na América Latina*. Petrópolis: Vozes, 1999.

GUTIERREZ, Francisco P. *Linguagem total: uma pedagogia dos meios de comunicação*. Trad. Wladimir Soares. São Paulo: Summus, 1978.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Silva & Louro (Trad.), 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A., 2000.

HOFF, Beatriz M. E. *O dizer da prática: um discurso constitutivo de formação do sujeito-professor de língua materna*. Dissertação de Mestrado. Centro de Artes e Letras – CAL, UFSM. Santa Maria- RS, 2001.

KOCH, Ingedore G. V. *A inter-ação pela linguagem*. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2000, p.14.

KRISTEVA, Júlia. *História da linguagem*. Lisboa: Edições 70,1988, p. 141.

LA FONTAINE. *Fábulas Completas*. São Paulo: Cultura, 1946.

LANDI, Oscar. *Devórame otra vez*. Que' hizo la televisión con la gente. Qué hace la gente con la televisión. 2. ed. Buenos Aires: Planeta Espejo de la Argentina, 1993, p.15.

LEAL, Bruno S. O desafio da imagem. *Rev. Pres. Ped.* Belo Horizonte, v. 2, n. 7, p, 21, 1996.

LEITE, Maria R. B. Bombril e Ratinho: as vozes da sedução. In: Gregolin & Baronas (Orgs.). *Análise do discurso: as materialidades do sentido*. São Carlos, São Paulo: Claraluz, 2001.

LEROY, Maurice. *As grandes correntes da Lingüística moderna*. Trad. Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1978, p. 19-20.

LOCHARD, Guy. Discurso e Informação televisionada: evoluções estratégicas. In: CARNEIRO, Agostinho D. (org.). *O discurso da mídia*. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1996, p. 71.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A *Pesquisas em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986, p. 11.

MACIEL, Carmen T. B. *Aspectos constitutivos da subjetividade e da identidade do professor do oeste do Paraná*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá, 2001.

MAIA, Paulo. A formação crítica do receptor no Brasil, In: NEOTTI, C. (Org). *Comunicação e consciência crítica – UCBC* (União Cristã Brasileira de Comunicação Social). São Paulo: Loyola, 1979, p. 69- 87.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes: Editora da UNICAMP, 1993, p.113.

MALINOWSKI, Bronislaw K. *Argonautas do Pacífico Ocidental*. São Paulo: Abril Cultural. (Coleção Os Pensadores), 1984.

MARCONDES FILHO, Ciro. *Televisão: a vida pelo vídeo*. São Paulo: Moderna (Coleção polêmica), 1995, p.70.

_____. *Televisão*. Ponto de Apoio. São Paulo: Scipione, 1999.

MARTINS, J. e BICUDO, M .A. *A pesquisa qualitativa em psicologia*. São Paulo: Loyola, 1989.

MELO, José M.de. Televisão: bode expiatório. In: NEOTTI, C. (Org.) *Comunicação e consciência crítica* – UCBC (União Cristã Brasileira de Comunicação Social) São Paulo: Loyola, 1979. p. 84-87.

_____. *Teoria da Comunicação: Paradigmas Latino-americanos*. Petrópolis: Vozes, 1998, p.94-95.

_____. Estímulos midiáticos aos hábitos de leitura. In: BARZOTTO, Valdir H. & GHILARDI, Maria Inês (orgs). *Mídia, educação e leitura*. São Paulo: Ed. Anhembi Morumbi – Associação de leitura do Brasil, 1999.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: Linguagem como Condição e Solução. *D.E.L.T.A.*, vol.10, n. 2, p. 329-338, 1994.

MONTEIRO, Regina C. A pesquisa qualitativa como opção metodológica. *Pró-posições*, n. 5, ago. p.27-34, 1991.

MORAN, José M. Educar pela comunicação: a análise dos meios na escola e na comunidade. *Rev. Comu. E Soc.* São Bernardo do Campo, v. 9, n. 16, p. 7-15, 1989.

_____. *Como ver televisão: leitura crítica dos meios de comunicação*. São Paulo: Paulinas, 1991, p.38.

MUTTI, Regina M. V. O texto jornalístico no discurso pedagógico: o que diz o aluno. In: In: CORACINI, Maria J. e PEREIRA, Aracy Ernst, (Orgs.). *Discurso e Sociedade: práticas em análise do discurso*. Pelotas: ALAB/EDUCAT, 2001, p.167.

MOTTA, Luiz G. A psicanálise do texto: a mídia e a reprodução do mito na sociedade contemporânea. 9^a. *COMPÓS*. PUCRS, CD- ROM, 2000.

NAPOLITANO, Marcos. *Como usar a televisão na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1999, p.31.

NEOTTI, Clarêncio. (Org). *Comunicação e consciência crítica* - UCBC (União Cristã Brasileira de Comunicação Social). São Paulo: Loyola, 1979.

NÓBREGA, Mônica. Professor: lugar de poder. In: CORACINI, Maria J. e PEREIRA, Aracy Ernst, (Orgs.). *Discurso e Sociedade: práticas em análise do discurso*. Pelotas: ALAB/EDUCAT, 2001. cap. 1, p.68-74.

NÓVOA, A. Relação escola- sociedade: novas respostas para um velho problema. In: SERBINO, L.E. et al. *Formação de professores*. São Paulo: UNESP, p.19-39, 1998.

ORLANDI, Eni P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. ed. Brasiliense. Campinas: São Paulo, 1983, p. 167-168.

_____. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez e Editora da Unicamp, 1986.

_____. *As Formas do Silêncio*. Editora da Unicamp. São Paulo, 1993.

_____. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, São Paulo: Pontes, 2000, p. 46.

OSAKABE, Haqira. *Argumentação e discurso político*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PACHECO, Elza D. (org.) *Televisão, criança, imaginário e educação*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1998.

PÊCHEUX & FUCHS. (1975). A propósito da análise automática do discurso: atualizações e perspectivas. In: GADET & HAK (Org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3. ed., Trad. P. Cunha. Campinas: Ed. da Unicamp, 1993, p. 163-164.

PÊCHEUX, Michel. (1969). *Análise automática do discurso (AAD-69)*. In: GADET & HAK (org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3ª ed., Trad. P. Cunha. São Paulo: Unicamp, 1993.

_____. Michel. *Semântica e discurso: Uma crítica à Afirmação do óbvio*. Campinas: Editora da Unicamp, 1995, p 163-171.

_____. Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad. Eni P. Orlandi. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 1997.

PEREIRA, Kátia H. A . *A TV que a gente não vê: a influência da televisão no desenho da criança*. Dissertação de Mestrado. São Paulo, FE- Faculdade de Educação, 1999.

PINTO, Milton J. *Retórica e análise de discursos. 9º COMPÓS- PUCRS.- CD-ROM*, 2000.

PIRES, Vera L. *Análise de discurso e relações de gênero: romper com o senso comum e instituir sentidos plurais*. In: CORACINI, Maria J. e PEREIRA, Aracy Ernst, (Orgs.). *Discurso e Sociedade: práticas em análise do discurso*. Pelotas: ALAB/EDUCAT, 2001, 302.

RESENDE, Selmo H. *Abordagens bibliográficas e Foucault. Nêho-história*. Rev. do Núcleo de Estudos em História Oral. n. 1, nov. p. 59-68, 1999.

REZENDE, A. L. M. de; REZENDE, N.B. de. *A tevê e a criança que te vê*. São Paulo: Cortez, 1993, p.65.

ROCHA, Cristiane M. F. *Entre palavras e coisas... infinitos controles*. *Educação & Realidade*. v. 25, jan/junho, p. 183-201, 2000.

ROULET, Eddy. *Teorias lingüísticas, gramáticas e ensino de línguas*. São Paulo: Pioneira, 1972.

SILVA, Carlos E. L. da. *Muito além do jardim botânico*. São Paulo: Summus, 1985, p.38.

SILVA, Magno L. Medeiros da. *Vidrados em violência: o processo de recepção de imagens violentas da televisão entre os adolescentes*. Tese de Doutorado. São Paulo. FE- Faculdade de Educação, 1997.

SILVA, Marconi O.da. *O mundo dos fatos e a estrutura da linguagem: a notícia jornalística na perspectiva de Wittgenstein*. Porto Alegre: Edipucrs, 1998, p.22-29.

SOARES, Magda. *Linguagem e Escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1996, p.26.

SOUZA, Deusa M. Autoridade, autoria e livro didático. In: CORACINI (Org.) *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. 1. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 1999a, p.27.

SOUZA, Rui A . de. Cabeças novas. In: *Mundo Jovem*. Porto Alegre, ano XXXI, n. 240, mar. p. 10, 1993.

STEINBERGER, Margarethe Born. A ética do jornalismo latino-americano na geopolítica da pós-modernidade. In: DOWBOR, Ladislau; IANNI, O.; RESENDE, Paulo-Edgar A.; SILVA, Hélio. (orgs). *Desafios da comunicação*. Petrópolis: Editora Vozes, 2001, p.186.

STEPHENS, M. *História das comunicações: do tantã ao satélite*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. In: CORACINI, Maria J. e PEREIRA, Aracy Ernst, (Orgs.). *Discurso e Sociedade: práticas em análise do discurso*. Pelotas: ALAB/EDUCAT, 1993.

TASSARA, Helena. As crianças, a televisão e a morte de um ídolo: Ayrton Senna. In: PACHECO, Elza D. (org.) *Televisão, criança, imaginário e educação*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998.

TEIXEIRA, L. M. *A criança e a televisão: amigos ou inimigos*. São Paulo: Loyola, 1985, p.16- 31.

TERRA, Ernani. *Linguagem, língua e fala*. São Paulo: Ed. Scipione, 1997.

TOLEDO, Ciça. Para entender a relação educação-imprensa. In: BARZOTTO, Valdir H. & GHILARDI, Maria Inês (orgs). *Mídia, educação e leitura*. São Paulo: Ed. Anhembi Morumbi – Associação de leitura do Brasil, 1999, p. 49-58.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 8ª. ed. – São Paulo: Cortez, 1998.

THOMPSON, John B. (2000) *Ideologia e cultura moderna: teoria social na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. *A mídia e a modernidade. Uma teoria social da mídia*. Trad. de Wagner de Oliveira Brandão. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 44-45.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino da gramática no 1º. e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996, p. 21-23.

TRIVINO, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, Silvia I.C.C. de e CONTIERO, Sueli A.. Um exame da organização do discurso jornalístico: a reportagem televisiva. In: VASCONCELOS, S. I. C.C. de (Org.). *Os*

Discursos Jornalísticos: manchete, reportagem, classificados e artigos. Maringá/Itajaí: Eduem/Editora da Univali, 1999.

_____. Pesquisas qualitativas e formação de professores de português. In: BASTOS, Neusa Barbosa (Org.). *Língua portuguesa: uma visão em mosaico.* São Paulo: IP. PUC/SP/EDUC/INEP, 2002, p. 277-297.

ANEXOS

1- Roteiro da entrevista (questões-guia):

1. Identificação do entrevistado (dados pessoais)
2. Qual é o curso de graduação que você fez e há quanto tempo está formada?
3. Você fez alguma especialização? Sim? Qual? Por quê? Não? Por quê?
4. Há quanto tempo atua no magistério? O que a levou a ingressar na carreira do magistério? Houve alguma influência da família?
5. Exerce uma outra profissão além do magistério? Sim? Qual? Não?
6. Na sua infância ou adolescência, você assistia a programas de TV? Quais?
7. Como você os avaliava na época? E como os avalia agora?
8. Na sua infância ou adolescência, sua família permitia que você assistisse a determinados programas/ telenovelas com cenas de sexo ou violência?
9. Durante a exposição de temas considerados tabus pela maioria da sociedade, seus familiares discutiam os mesmos com você, ou a televisão era desligada automaticamente?
10. Você se lembra de algum fato/ notícia ou cena que tenha sido motivo de repercussão nacional e internacional? Não () Sim () Você pode relatar?
11. Você conhece alguns exemplos de como as notícias, os fatos, a realidade foi criada ou distorcida?
12. Quais são os seus programas televisivos preferidos no fim-de-semana? O que a leva a escolher determinados programas? Como se posiciona frente aos programas selecionados?
13. Durante a semana, prefere assistir a telenovelas, a telejornais, Show do Milhão, a filmes ou a programas do tipo talk show? Por quê?
14. Quais são os melhores programas culturais, informativo e educacionais?
15. E qual é o pior programa da televisão comercial? Por quê?
16. Sabemos que muitos temas discutidos, nas relações interpessoais, são feitos de acordo com o que é veiculado pela mídia. Hoje, nos contextos familiares vocês costumam dialogar sobre o conteúdo midiático?
17. E nas relações sociais ou grupos informais, vocês costumam dialogar sobre o que viram ou ouviram?
18. Quando você se encontra num local em que esteja ocorrendo uma discussão sobre determinado tema exposto pela mídia, qual a sua atitude diante de tantas opiniões convergentes?
19. No âmbito escolar, a proposta dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) foi lida e discutida com a participação da equipe pedagógica e de todos os professores, ou o assunto foi visto apenas pelos professores da mesma área?
20. O que você acha da proposta apresentada pelos PCN referente à utilização dos suportes midiáticos em sua prática educativa?
21. Você acredita que a proposta dos PCN, no que diz respeito ao uso da mídia televisiva em sala de aula é viável e aplicável ao Ensino Fundamental?
22. De que forma a implantação dessa proposta pode ser desenvolvida e explorada nas aulas de língua materna?
23. Como você considera a TV comercial? Auxilia ou não a formação crítica do aluno ou o desenvolvimento cognitivo do mesmo?

24. Você acha que a televisão pode ser vista como a grande responsável pelo desinteresse dos alunos no que diz respeito à leitura e pelas aulas de língua materna?
25. De acordo com muitos livros didáticos, as concepções de ensino e de gramática ainda estão arraigadas nos moldes tradicionais de linguagem, privilegiando normas de bem falar e escrever. Por outro lado, o material lingüístico expresso pela mídia está carregado de expressões informais e gírias transgredindo a norma culta. Qual a sua posição diante dessas realidades?
26. Como você vê as propagandas governamentais em relação à utilização do livro didático?
27. O que você acha das sugestões que lhe são dadas pelos LD ou Cursos de formação continuada, referentes a como usar a mídia em sala de aula?
28. O discurso veiculado pela mídia concorre com o discurso escolar? Sim () Não () Por quê? O discurso expresso pela mídia é mais atraente e mais interessante que o discurso do professor? Sim () Não. Por quê?
29. Você utiliza a TV como fonte motivadora de discussão e de aprendizagem nas aulas de língua materna? De que forma você o faz?
30. Você já levou para sala de aula alguma cena de novela para ser discutida? Não () Por quê? Sim () Qual? Como que foi trabalhada e aceita pela classe?
31. Os telejornais ou entrevistas podem ser produtos de análise e exploração nas aulas de língua materna? Não () Por quê? Sim () De que forma?
32. Já tentou comparar as notícias de dois telejornais e ver as diferenças? Por que são diferentes? A que interesses respondem?
33. Quando os seus alunos relatam espontaneamente determinados assuntos, fatos ou notícias expostos pela mídia televisiva, como que tal situação é integrada no momento atual da aula? Você poderia exemplificar?
34. Você aproveita a exposição do aluno para levantar um debate, por exemplo, ou prefere deixar a discussão para um momento mais oportuno?
35. Com que frequência os temas veiculados pela mídia são objeto de discussão dos professores durante os intervalos, reuniões pedagógicas? Sobre o que costumam comentar?
36. Sabemos que a língua, representação social, caracteriza juízos de valor, ideologias e modos de relatar, informar e difundir aspirações. Em que a gíria pode criar problemas no ensino de língua materna? Como as expressões informais usadas por certos apresentadores devem ser tratadas na escola?
37. Você considera que os discursos da mídia se legitimam a si mesmos tornando-se inquestionáveis perante a sociedade?
38. Qual a influência da linguagem televisiva na vida social dos adolescentes e jovens? Com toda essa multiplicidade de linguagens e meios de informação e comunicação que os nossos alunos estão expostos, você acredita que a família ainda pode ser considerada uma instituição educadora capaz de atuar decisivamente na formação social do jovem?
39. Na era mediada pela tecnologia, qual instituição que mais forma opiniões, dita regras de comportamento e apresenta modelos a serem seguidos?
40. Não são os professores os primeiros que devem estar preparados e capacitados para discutir e utilizar em sala de aula – as linguagens das mídias das quais se utilizam os sujeitos e os grupos sociais para se comunicar em cada tempo histórico e social?
41. Você acredita que a mídia tem o poder de criar, de dizer o que é e o que não é, o que é bom ou mau para o sujeito? Quem tem o poder de decidir o que vai ser dito? Quem é a voz que silencia o que não deve ser dito na mídia?

42. Nos programas de humor são usados vários estereótipos (conceitos a respeito de determinados grupos sociais). Quais os conceitos veiculados nesses programas a respeito do professor?
43. Que imagem a mídia passa do professor? E que imagem você faz da mídia?
44. A TV destaca e privilegia a apreensão de aspectos do cotidiano para criar no imaginário do telespectador a ilusão do real, de verdades a serem descobertas. Como você se vê diante disso?
45. O discurso audiovisual está carregado de intencionalidades, de ideologias, de maniqueísmos, de sedução e apelo à emotividade, propositadamente para despertar e estimular a imaginação do sujeito-desejante. Através de quais textos imagéticos são perceptíveis essas marcas?
46. Você já participou de algum seminário/curso ou colaborou na elaboração de um projeto pedagógico referente ao uso da mídia televisiva na sala de aula? Não () Sim () Comente-o.
47. As atuais instituições de ensino superior estão preparando técnica e teoricamente os recém-graduados para lidar com as novas linguagens e os discursos impostos pelos meios de poder?
48. É possível a construção de um projeto mídia-educativo que vise a redimensionar nos cursos de formação de professores a perspectiva de uma escola mais conectada com as exigências contemporâneas?
49. Como a escola pode se preparar para usar a multiplicidade de linguagem que existe hoje e se tornar um espaço aberto, atraente e revelador para o aluno?
50. De que forma professores e alunos podem se tornar receptores mais críticos e ambos interagir com os textos imagéticos?
51. Dê algumas sugestões para se trabalhar a mídia nas aulas de língua materna.

2- Roteiro para sessão televisiva

Aceitando o princípio de que o conteúdo da televisão se desenvolve a partir de um conjunto de linguagens básicas, subdividas em gêneros específicos de programas, propomos uma sessão de debate com os professores priorizando os telejornais, programas talk show e programa de variedades.

1. O que faz com que esse programa tenha tanta audiência? Quais os assuntos que foram apresentados? E quais receberam mais destaque? Por quê?
2. Quem é que fala nesse programa (pessoas, grupos, instituições, políticos) e como falam? Que papéis desempenham e como são apresentados?
3. Como o apresentador desempenha a sua performance e como ele se apresenta ao público presente (se for programa de auditório) ou ao público de casa?
4. Que idéias e valores o apresentador passa? E quais são defendidos no programa?
5. Você acha que o programa tem algum caráter educativo? Não Sim Justifique
6. No programa de entrevista, por exemplo, quem interrompe o turno do outro? Como o apresentador conduz a entrevista? Quem fala mais, entrevistado ou entrevistador? Quem é o astro do programa?
7. As cenas apresentadas são comuns na vida real? Qual é a classe social que mais se expõe a esse tipo de programa? E o que a leva a participar, ou melhor, a se expor?
8. Que tipo de linguagem o apresentador usa? Por que a usa dessa forma? Que imagem ele quer passar com isso?

9. Você levaria esse programa para ser discutido em sala de aula? Sim Não Por quê?
10. Você conseguiria verbalizar as mensagens ou cenas apresentadas? Quais os aspectos positivos você vê nesse programa? O que você considera negativo nesse programa? E o que mudaria?
11. Numa escala de 0 a 10, que nota você atribuiria ao apresentador e ao programa?
12. De alguma maneira, os meios de comunicação vão construindo determinados tipos de discursos paralelos aos da escola. Como o aluno/jovem ou até mesmo o cidadão comum pode receber essas mensagens e assumi-las como válidas?
13. Os códigos lingüísticos com que lida o apresentador, são os códigos institucionalizados pela escola?
14. Quais as razões que a leva a assistir esse tipo de programa? No contexto familiar, o programa é discutido? Quais os efeitos visuais que mais chamam a atenção?
15. Para qual perfil de audiência se destina esse programa? E para qual faixa etária?
16. Quais são as vertentes mais exploradas nesse programa? Que problemas existentes na estrutura da vida moderna propiciam à TV altos índices de audiência?
17. Qual a função desse programa: entreter, informar, manipular, chamar a atenção ou provocar a reflexão e o debate?